



Eder Ahmad Charaf Eddine
Aldenor Batista da Silva Junior
João Carlos Pereira de Moraes

Da educação diversa

fundamentos,
pesquisa
e formação





Eder Ahmad Charaf Eddine
Aldenor Batista da Silva Junior
João Carlos Pereira de Moraes

Da educação diversa

fundamentos,
pesquisa
e formação

| São Paulo | 2021 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela

Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza

Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorensen

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorame de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanoel Cesar Pires Assis

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbronito
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegling
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patricia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos
Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Walter de Carvalho Braga Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patricia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emidia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Luis Cardoso Tropiano
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

André Ricardo Gan
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecilia Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cintia Morales Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleoneice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiane Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fabício Tonetto Londero
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehleret Polnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Laura Linck
Editoração eletrônica	Gabrielle Lopes Lucas Andrius de Oliveira Peter Valmorbida
Imagens da capa	Actiongp - Freepik.com
Revisão	Jéssica Cristina Jardim
Organizadores	Eder Ahmad Charaf Eddine Aldenor Batista da Silva Junior João Carlos Pereira de Moraes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D111 Da educação diversa: fundamentos, pesquisa e formação.
Eder Ahmad Charaf Eddine, Aldenor Batista da Silva Junior,
João Carlos Pereira de Moraes - organizadores. São Paulo:
Pimenta Cultural, 2021. 193p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-239-1 (eBook)

1. Educação. 2. EJA. 3. Gênero. 4. Educação étnico-racial.
5. Inclusão. 6. Escola. I. Eddine, Eder Ahmad Charaf. II. Silva
Junior, Aldenor Batista da.. III. Moraes, João Carlos Pereira de.
IV. Título.

CDU: 370
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.391

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

 **pimenta
cultural**
2 0 2 1

PREFÁCIO

Ser prefaciadora é ser presenteada com escritos inéditos: isso, por si só, já é imensa honraria. No caso específico do prefácio desta obra, a cada página lida, desvelava-se um universo de encantos e júbilo que só sentimos quando conhecemos a realização pessoal de trabalhar em uma área que, de fato, escolhemos e acolhemos respeitosa e prazerosamente como nossa profissão: no meu caso a educação, a docência.

Primeiramente, este livro trata da educação escolar, tema que me é muito caro e ao qual tenho dedicado meus estudos. E, o mais importante, aborda questões relacionadas ao que há de nuclear no processo de ensino e aprendizagem, os indivíduos, a diversidade humana – física, intelectual, mental, psíquica, social, cultural – que salta aos olhos quando adentramos uma instituição escolar, uma sala de aula e seus arredores.

No afã de compreender o ensinar e o aprender, de oferecer explicações teóricas que impactem a educação nacional – temos muitas questões a serem resolvidas nesse campo no país –, muitas vezes nos atemos a aspectos técnicos da profissão, na esperança de que eles nos brindarão com um caminho mais seguro, mais rápido, de colheita certa dos resultados que almejamos. Afinal, são tantas demandas e é tudo “pra ontem”.

Entretanto, na ânsia de lidar com o máximo de problemas no mínimo de tempo, esquecemos que educar é lidar com desenvolvimento humano; com igualdades e desigualdades que brotam nas interações sociais; com diferenças e semelhanças que nos aproximam e nos afastam; com a capacidade imensurável do indivíduo quando

guiado por seus sonhos, medos, anseios, coragens e determinações; com a imensa probabilidade do improvável.

Na própria organização do livro, essa pluralidade se manifesta. Os autores, com experiências diversas e em pontos distintos da carreira profissional, professores em formação inicial e/ou em serviço. Pensei, como de praxe, em professores formados e em formação, mas nós professores estamos sempre nos formando, construindo, desconstruindo e reconstruindo. Essa dinâmica nos brinda com a *práxis*, esse movimento infinitamente contínuo entre teoria e prática, apresentado com maestria na tessitura deste livro. Além das discussões teóricas sobre **educação diversa**, são evidenciadas abordagens para lidar com essa diversidade no âmbito escolar, familiar e social.

O percurso perpassa as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, as relações de gênero e as étnico-raciais na escola, emoção e afetividade, indisciplina e inclusão. Abarcam, ainda, um público estudantil de crianças a adultos e suas famílias. As discussões apresentadas abrangem questões políticas, sociais, econômicas e culturais. Os autores não se limitam a evidenciar as precariedades e distorções, para mais, apresentam possibilidades para o enfrentamento delas.

Indubitavelmente, a **educação para todos**, tão evidenciada em documentos oficiais e em discursos amplamente proferidos, ainda encontra oposição em nossa sociedade, na qual despontam movimentos que, muitas vezes, apontam para a garantia das desigualdades e distanciam-se da desejada educação emancipadora e inclusiva, promotora de autonomia e igualdade de direitos. Essa última parece ser dependente da inter-relação dos conhecimentos científicos específicos disciplinares com os desenvolvimentos históricos, antropológicos, sociológicos e filosóficos para compreender e fazer sentido dos fatos socialmente construídos que impactam no modo de vida de uma comunidade. Educar envolve não apenas os atores escolares; outrossim, engloba atores familiares e comunidade.

Incluir ou excluir, ou incluir para excluir, ou excluir para incluir? Acesso não é apenas físico, mas também intelectual: é vislumbrar para além de informações compartilhadas; é pensar no indivíduo como ser integral e integrante, e como tal deve ser sua formação. Humanizar as relações, humanizar os humanos na sua riqueza diversa, possibilitando a compreensão do seu próprio ser, da sua própria atividade, de forma que ele perceba sentido no seu fazer, no seu ensinar, no seu aprender, promovendo, assim, autodesenvolvimento individual e coletivo. Na multiplicidade do contexto social, cada indivíduo é parte constituinte e tem papel de relevância para o todo. Nesse contexto, a educação é, por natureza, diversa: essa é a grande lição deste livro.

Este livro é um convite: **há caminho, vamos caminhar!**

Palmas, março de 2021.

Mirelle da Silva Freitas
Doutora em Linguística pela UFSCar
Professora do IFTO

APRESENTAÇÃO

A presente obra nasce do anseio de seus organizadores em discutir pesquisas educacionais que tratam de temas transversais e necessários ao trabalho docente. As discussões intensas no *InfanSCientia*: Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância, Cultura e Ensino das Ciências (CNPq-UNIPAMPA/UFT), acrescido de um desejo de instigar a comunicação com mais pesquisadores de outras instituições, fez com que abríssemos uma chamada de estudos e pesquisas que abordassem temas como violência, indisciplina, gênero, emoções, relações étnico-raciais e meio ambiente.

Conseguimos organizar sete estudos que apresentamos neste livro. O primeiro deles, elaborado por Carvalho *et al.*, trata das desigualdades da Educação de Jovens e Adultos, em que as autoras e os autores apresentam o projeto AJA (Avanço do Jovem no Ensino e Aprendizagem de Mato Grosso do Sul).

No segundo e terceiro capítulos, as questões de gênero em contextos educacionais entram em movimento. No estudo de Bakargi, o debate sobre as questões de gênero na escola aponta para possibilidades de uma formação que vise à equidade. Já a produção de Manoel e Moraes apresenta percepções de alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre a temática.

No quarto capítulo desta obra, Magalhães e Eddine propõem a constituição de um olhar pedagógico para as relações étnico-raciais a partir da Lei nº 10.639/2003, promovendo reflexões e analisando implicações sobre o contexto escolar, familiar e social.

Do quinto ao sétimo capítulo do livro, nós nos dedicamos à discussão sobre as relações humanas no contexto educacional. Nesse

sentido, o trabalho de Silva, quinto capítulo, elabora uma perspectiva de escola mais acolhedora a partir da formação inicial docente, discorrendo e analisando o papel das emoções nesse contexto.

No estudo que se segue, no sexto capítulo, construções de narrativas sobre indisciplina e violência voltam à tona. Loiola *et al.* apoiam-se nas narrativas de docentes para discutir a presença da indisciplina no Ensino Fundamental.

No último capítulo desta obra, apresentamos uma pesquisa realizada na cidade de Campo Grande, em Mato Grosso do Sul. Silva, Silva Júnior e Ferraz elucidam questões que envolvem o binômio inclusão/exclusão de crianças na Educação Básica.

Perante o exposto, nós, organizadores, consideramos que este livro possa contribuir com olhares mais inclusivos, acolhedores e diversificados para a Educação. Assim, esperamos que o leitor encontre possibilidades inventivas e plurais para elaborar e pensar sua prática, bem como a formação de outros.

SUMÁRIO

Capítulo 1

Há desigualdades no contexto da EJA?

um projeto para adolescentes em contexto
de distorção idade-série..... 16

Luciana Padilha Espíndola Carvalho

Thiago dos Santos Ferraz

Gabrielle da Valle Oliveira

Orlando Dias Taveira

Capítulo 2

Gênero nas escolas:

por uma formação com equidade 38

Zelia Vieira de Quevedo Bakargi

Capítulo 3

Voz para os sem voz:

percepções de alunos dos anos finais
do ensino fundamental sobre as relações
de gênero presentes na infância 53

Vinicius Matias Rodrigues Manoel

João Carlos Pereira de Moraes

Capítulo 4

Educação étnico-racial:

breve reflexão sobre o contexto escolar,
familiar e social, com ênfase
na lei nº 10.639/2003..... 75

Neilton Rodrigues Magalhães

Eder Ahmad Charaf Eddine

Capítulo 5

As emoções na formação inicial docente: percepções de uma experiência.....	108
---	------------

Joelci Mora Silva

Capítulo 6

Afinal, o que revelam as vozes de professores que narram sobre a indisciplina no contexto escolar do ensino fundamental?.....	126
--	------------

Francisca Andreia Macedo Loiola

Ellery Henrique Barros da Silva

Aldenor Batista da Silva Junior

Fauston Negreiros

Capítulo 7

Um breve panorama da inclusão e/ou exclusão da criança com deficiência em EMEIs da rede pública de Campo Grande – MS.....	161
--	------------

Judith Ferreira da Silva

Aldenor Batista da Silva Junior

Thiago dos Santos Ferraz

Sobre as autoras e os autores	187
--	------------

Índice remissivo.....	192
------------------------------	------------

1

Luciana Padilha Espíndola Carvalho
Thiago dos Santos Ferraz
Gabrielle da Valle Oliveira
Orlando Dias Taveira

HÁ DESIGUALDADES NO CONTEXTO DA EJA? UM PROJETO PARA ADOLESCENTES EM CONTEXTO DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.391.16-37



INTRODUÇÃO

A educação no Brasil, em todos os níveis de ensino, tem apresentado inúmeros problemas que se relacionam, seja como causa, seja como consequência de muitas questões sociais, educacionais e políticas. Existem muitas crianças e adolescentes fora da escola, casos de evasão escolar, violência e indisciplina escolar, distorção entre idade e série, dificuldades de aprendizagem e de ensino, formação deficitária ou inespecífica de professores, baixos salários, problemas sociais, entre outros (FERRARI, 1985). Dada esta realidade, surge a necessidade de constituir enfrentamentos frente às condições postas.

No manual de informações gerais da Secretaria de Estado de Educação (2016), consta que, de acordo com os dados levantados pelo PNAD (Pesquisa Nacional por Amstras de Domicílios) (2011), apenas 50% dos 10.289.624 jovens de 15 a 17 anos frequentavam o ensino médio, verificando-se ainda que:

[...] parte deste segmento encontrava-se sem concluir o Ensino Fundamental (31%), ou fora da escola (16%), ou encaminhado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), sem o adequado preparo das redes de ensino no que diz respeito à infraestrutura, organização curricular e formação docente para recebê-los, considerando os seus anseios e expectativas no que se refere à escola pública, haja vista as exigências da sociedade contemporânea (BORGES, 2017, p. 4).

A análise desses dados coletados pela PNAD nos mostra que metade dos jovens participantes da pesquisa se encontrava fora do contexto escolar, o que vai na contramão dos direitos adquiridos e inscritos na constituição brasileira. É dever do Estado e direito do cidadão, segundo a constituição de 1988, que o jovem tenha acesso à educação mesmo que tardiamente e cabe ao ministério da educação elaborar e colocar em prática políticas e projetos que garantam esse preceito.

Este ensaio preliminar permitiu apreender e contemplar o Projeto AJA (avanço do Jovem na Aprendizagem), enquanto proposta para a educação de jovens e adultos, cujo principal objetivo corresponderia à inclusão ou (re)inserção escolar de jovens em contextos escolares aproximados de sua realidade social e diferenciados em suas propostas pedagógicas.

O intuito aqui presente é que, por intermédio deste trabalho, seja possível observar algumas questões que permeiam o cenário de desigualdade social e um projeto voltado para jovens em situação de distorção escolar.

O PROJETO AVANÇO DO JOVEM NA APRENDIZAGEM: UM ENFRENTAMENTO EXISTENTE PARA A DISTORÇÃO ESCOLAR

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso AJA-MS (Avanço do(a) Jovem na Aprendizagem), em Mato Grosso do Sul do ano de 2016, o referente projeto tem como público-alvo adolescentes de 15 a 17 anos com distorção entre a idade e o ano escolar (SED, 2016).

Para atender aos direitos desses jovens, o Projeto AJA foi pensado e tem a finalidade de implementar metodologias diferenciadas e orientar os jovens estudantes a adquirirem uma formação cidadã, diante da pluralidade cultural existente no modo de vida, com vistas à formação do jovem, para que seja mais participativa, crítica e decisiva na vida social (SED, 2016).

No que se refere ao projeto de distorção escolar, este está elaborado com fundamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nas Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Deliberação CEE/MS n. 10.814, de 10 de março de 2016 (SED, 2016).

A Secretaria de Estado de Educação (SED) fomentou o Projeto AJA (Avanço do Jovem no Ensino e Aprendizagem de Mato Grosso do Sul), nos municípios de Campo Grande, Corumbá, Dourados, Novo Horizonte do Sul e Ponta Porã, para atender a jovens que não completaram o ensino fundamental e desejam terminar seus estudos. Segundo informações fornecidas pela Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso do Sul, atualmente, o projeto está em 44 municípios do estado e atende 57 escolas da Rede Estadual de Ensino.

Existem, em outros estados, diversos projetos direcionados a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e distorção escolar. Para ilustrar, encontramos o Projeto Vida e o Projeto Acreditar é Preciso, semelhantes ao Projeto AJA.

Nas escolas, após a sua inserção, o (a) jovem é adequado ao bloco correspondente, de acordo com distorção de idade/ano, como mostrado a seguir: o bloco Inicial I compreende os conhecimentos equivalentes ao 1º, 2º e 3º ano do ensino regular, oferecidos sob a forma de atividades; o bloco Inicial II compreende os conhecimentos equivalentes ao 4º e 5º ano do ensino regular, oferecidos sob a forma de atividades; o bloco Intermediário compreende os conhecimentos equivalentes ao 6º e 7º ano do ensino regular; o bloco Final compreende os conhecimentos equivalentes ao 8º e 9º ano do ensino regular. As escolas recebem os estudantes do AJA em salas especiais, diferentes turnos e apresentam formas diferenciadas de organização temporal das aulas.

Segundo a Secretaria de educação do Mato Grosso do Sul (2016), o AJA oferece aos jovens com distorção de idade/escolaridade a possibilidade de acesso ao sistema educacional e a complementa-

ção de seus estudos de forma integrada, qualificada e participativa, ampliando as perspectivas no mercado de trabalho (SED, 2016).

O Projeto atende, além dos(as) jovens oriundos do ensino regular com distorção de idade/ano, também jovens estudantes que estão no mercado de trabalho e têm como finalidade e objetivos o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que venham participar, política e produtivamente, das relações sociais e do trabalho, com comportamento ético para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral (BORGES, 2015).

O perfil de jovens ingressantes, segundo o documento normativo, abrange jovens indígenas, quilombolas, do campo, afrodescendentes, adolescentes grávidas ou mães, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, trabalhadores e ribeirinhos. São jovens com pouca escolaridade, consequente dos processos de exclusão social, que necessitam de uma maior oportunidade para a iniciação profissional. Por esse motivo, os componentes curriculares trabalhados de forma variada também estão voltados para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos (SED, 2016).

O projeto AJA conta com uma metodologia de problematização que vai além das aulas didáticas tradicionais, se utilizando de oficinas de artesanato, esportes, horta, que contribuem para o desenvolvimento social e individual dos adolescentes.

Dada a contextualização de um projeto voltado para uma possível melhoria no funcionamento educacional, Silva e Barroco (2015) defendem que estudar as políticas públicas da educação carrega consigo a necessidade de percebê-la como condizente ao desenvolvimento produtivo da sociedade. As autoras expressam as complexas mediações que o homem estabelece com o mundo, manifestando o modo como os homens se organizam e respondem

às contradições no modo de viver próprio do homem que surge e se aproxima dessas relações.

Nesse sentido, pode-se dizer que tais relações compõem parte do modo de produção e de reprodução de vida estabelecido. Leontiev (2004), ao recuperar os estudos realizados por Engels, em contraponto aos estudos de Darwin sobre a origem da espécie humana, complementa que este animal humano é

[...] profundamente distinto dos seus antepassados animais e que a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento, que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas às leis sócio-históricas. (LEONTIEV, 2004, p. 262)

Entender o homem constituído nas variadas relações sociais, culturais e históricas requer uma reflexão sobre a escola e as políticas públicas, afinal, a formação humana também acontece pelas vivências na instituição educativa.

A REALIDADE DE DISTORÇÃO ESCOLAR: PROBLEMATIZAÇÕES POSSÍVEIS

Nos escritos anteriores foram tecidos subsídios acerca da atuação de uma política educacional de ensino diante das práticas que se exercem. Vygotsky nos assegura tal, quando diz que,

Todo conhecimento sempre surgiu no fim das contas de alguma demanda ou necessidade prática, e se no processo de seu desenvolvimento ele se separa das tarefas práticas que o geraram, nos pontos finais desse desenvolvimento ele torna a voltar-se para a prática e encontra a sua suprema justificativa, confirmação e verificação (VIGOTSKI, 2010, p. 273).

Práticas estas que, diante de um histórico do processo de escolarização, podem-se considerar um tanto singulares, de ocorrências multifacetadas e complexas que apontam os olhares a outros sistemas e modelos de educação escolarizada, em detrimento daqueles considerados como sequenciais e regulares, institucionalizados no âmbito das condições de funcionamento das políticas públicas da educação básica, em nível fundamental.

Evidenciamos também que a educação, historicamente, não tem se apresentado eficaz em atender toda a população, especialmente as classes menos favorecidas, e a nossa realidade educacional não é das melhores. Dessa forma, vislumbra Urt e Morettini (2008),

A escola está inserida na sociedade da qual faz parte e com a qual vive em constante relação. O espaço educativo é um espaço de convergência, divergência e contradição social, no qual entram em jogo inúmeros sentidos e significações, presentes em outras formas de vida social. Entre os caminhos para a compreensão da escola e da permeabilidade que a cultura oferece aos processos educacionais, socialmente realizados, há proposições que se aproximam – considerar as condições sociais específicas e históricas é uma delas (URT; MORETTINI, 2008, p. 9).

Entende-se que a instituição educativa se configura como um espaço formado e permeado por concepções e práticas sociais e culturais que se conjecturam como de caráter pedagógico e inclusivo, mas cujas reais finalidades e propostas sustentam tentativas de perpetuação das condições estruturalmente postas e aos ajustamentos a essa realidade situada historicamente.

Estando a escola como participante do processo histórico vivido pela sociedade, cabe à Psicologia e à Educação estar em parceria, para que possam fazer parte do cotidiano uma da outra, entender seu mútuo funcionamento, e desta forma compreender o contexto educacional como um microssistema envolto em condições sociais.

Estabelecida a realidade de distorção escolar, várias políticas públicas educacionais são elaboradas na tentativa de, *a priori*, criar classes especiais de recuperação para atender os alunos que, supostamente, não conseguiram adequar-se aos objetivos propostos durante o processo convencional de escolarização.

Cria-se uma aparente tentativa de solução pedagógica, porém, não se deve deixar em esquecimento aquilo que afirma Sawaia (2001),

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico. (SAWAIA, 2001, p. 8)

No rumo desta lógica, a sociedade inclui para perpetuar e garantir a manutenção do atual sistema econômico e pensamos que, com a criação do projeto discutido aqui, aparenta-se que os primeiros esforços das autoridades educacionais e dos jovens foram então orientados a dotar esse território vazio de materialidade. Entre os desafios que tiveram de enfrentar, considera-se a organização da convivência social entre estranhos, com diversas origens territoriais e diferentes trajetórias sociais. O espaço condiciona e influi no campo das possíveis relações que se possam travar ali, embora não as determine totalmente. Pode-se pensar, desta forma, que o espaço influi no processo de constituição dos sujeitos.

Ao longo da participação nas escolas, houve a informação de que os alunos viviam em diferentes lugares da cidade de Campo Grande-MS e teriam que se deslocar todos os dias até a instituição educativa que tem o projeto.

Nesta dialética de exclusão/inclusão, levando em consideração que o homem se constitui naquilo que o outro lhe possibilita ser,

pode-se dizer que a identidade compartilhada dentro das escolas do projeto de correção pedagógica é a de um espaço marcado pelo fracasso escolar. De modo diferenciado do movimento apresentado, para Vygotsky, “a pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2001, p. 333).

Em seu texto intitulado “Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada”, que foi originalmente apresentado em um congresso de educadores de escolas auxiliares¹, em 23 de maio de 1931, e depois transformado em produto textual segundo anotações, Vygotsky exprime sua compreensão em relação à seleção de estudantes de acordo com uma característica especializada.

Qualquer um entende que não há nada mais precário do que selecionar por meio de traços negativos. Ao fazermos essa seleção, corremos o risco de escolher e reunir em um único grupo crianças que, em seus aspectos positivos, terão pouco em comum. Se nos pusermos a separar cores que não sejam pretas, apenas por esse traço distintivo, teremos uma mistura variegada: haverá cores vermelhas, amarelas e azuis, simplesmente porque não são pretas. A prática pedagógica de massas (europeia e americana) demonstrou: a orientação por traços negativos levou justamente àquilo que aconteceu com aqueles que resolveram separar cores por um traço negativo, ou seja, as crianças selecionadas revelaram-se profundamente heterogêneas em constituição, estrutura, dinâmica, possibilidades e causas que as levaram a essa condição. (VIGOTSKI, 2018 [1931], p. 3)

Ao problematizar a respeito da pedagogia da escola auxiliar, embora abordando nesse momento especificamente a realidade das escolas destinadas a crianças com deficiência, Vigotski (2018[1931]) mostra as tentativas de melhorias práticas que se criam para resolver

1 O termo escolas auxiliares, utilizado por Vygotsky, refere-se a escolas especiais para crianças com deficiência mental. A seleção era realizada por uma comissão médico-pedagógica especializada, formada por psiquiatras infantis e psicólogos.

uma tarefa histórica e como a escola se apoia em um grande mal, derivado da estrutura de classes da sociedade.

Dado o posicionamento do projeto nos processos sociais e históricos, requer a necessidade de abranger nossa apreciação a respeito do público ao qual está dirigida esta atividade voltada para a melhoria educacional.

ADOLESCÊNCIA, VULNERABILIDADE E O ENFRENTAMENTO DA REALIDADE DE DISTORÇÃO ESCOLAR

Nos entendimentos da Psicologia Histórico-Cultural, a caracterização principal da adolescência é o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, do pensamento em diferentes conceitos e da capacidade de abstrair, que permite ao homem, no momento do movimento real da vida, compreender a complexidade da realidade dada socialmente. Esta realidade possibilita ao sujeito em processo de adolecer a compreensão do conhecimento que permite apropriar-se do mundo e conviver com os demais, potência humana, que pela produção acaba por converter-se em potência material.

Vygotsky (2010) compôs seu método tendo como base o Materialismo Histórico-Dialético. Deste modo, a Psicologia Histórico-Cultural orienta sua análise sob a perspectiva de que o desenvolvimento psicológico do indivíduo não está desassociado do desenvolvimento histórico da espécie humana.

Leontiev (2004, p. 283), ao refletir sobre as mudanças do homem e suas aquisições, questionou qual fator teria sido preponderante para a evolução humana, e expôs a seguinte afirmativa:

Era preciso, portanto, que estas aquisições se fixassem. Mas como, se já vimos elas não podem fixar-se sob o efeito da herança biológica? Foi sob uma forma absolutamente particular, forma que só aparece com a sociedade humana: a dos fenômenos externos da cultura material e intelectual.

O autor concluiu que este modo diferenciado de “fixação” e a transferência de “aquisições” às outras gerações atribuíram-se à realidade de os indivíduos diferenciarem-se dos animais, no que diz respeito a possuírem o que Leontiev denominou de “uma atividade criadora e produtiva”, sendo “a atividade humana fundamental: o trabalho” (*id.*, p. 283).

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes (*id.*, p. 284).

Considerando estas premissas da Psicologia Histórico-Cultural, pode-se compreender a adolescência e o processo de escolarização a partir desta perspectiva e por que é imprescindível discorrer sobre desigualdade social, tendo em vista que as instituições educacionais operam contextualizadas em uma sociedade desigual.

Quando se disserta sobre Psicologia e adolescência, encontram-se múltiplas perspectivas teóricas que procuram elucidar esta fase.

Algumas teorias a defendem enfocando aspectos mais biologizantes, cujo olhar frequentemente está concentrado na puberdade. A Psicologia Histórico-Cultural, por sua vez, não exclui o caráter biológico do indivíduo, porém, defende que esta fase, como é conhecida hoje, é construída socialmente.

Anjos e Duarte (2016, p. 196) expõem como se dá essa relação:

É importante que se diga que as mudanças biológicas ocorridas na adolescência, ou em qualquer outra fase do desenvolvimento humano, não podem ser negadas ou negligenciadas, pois as relações entre os aspectos biológico e social no ser humano são de incorporação do primeiro pelo segundo, e não de eliminação ou mesmo separação entre ambos. Discordar das concepções naturalizantes não significa negar as influências da materialidade orgânica do corpo humano na vida de uma pessoa. Daí a importância do materialismo histórico-dialético para a correta compreensão desses fenômenos.

A adolescência deve ser vista como inerente à vida material e social. Mesmo a puberdade, que ocorre de modo genuíno e está atrelada à evolução biológica, depende de aspectos sociais, como alimentos e atividades que o então “pré-adolescente” realiza. Sendo assim, o fator “classe social” que o adolescente preenche na sociedade influencia em seu “desenvolvimento físico ou mental” (MASCAGNA, 2009).

Conforme Mascagna (2009), a partir de um dado contexto, a adolescência foi estabelecida atendendo a conveniências que começaram a aparecer com o correr da história. Ao mesmo tempo, não se pode dizer que a adolescência não exista apenas porque foi criada historicamente, pois é uma realidade. No entanto, o comportamento atribuído a esta fase não pode ser justificado somente pelas características biológicas, “mas compreendido como desenvolvimento histórico-cultural” (MASCAGNA, 2009, p. 28).

Anjos e Duarte (2016, p. 196) mostram que, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, a adolescência “como fase do desenvolvimento psicológico e fenômeno cultural tem sua origem na história das transformações pelas quais passaram as sociedades, ou seja, as transformações dos modos de produção”. Os autores mostram que a adolescência apareceu conforme a vida social se tornou mais complexa.

Bock (2004, p. 39) defende que a adolescência:

[...] É um momento significado, interpretado e construído pelos homens. Estão associadas a ela marcas do desenvolvimento do corpo. Essas marcas constituem também a adolescência como fenômeno social, mas o fato de existirem como marcas do corpo não deve fazer da adolescência um fato natural.

Ainda, conforme Bock (2004), existem diversos aspectos que permeiam a adolescência. As marcas presentes no corpo recebem significados que são atribuídos socialmente. Como exemplo, a autora cita os seios:

[...] Sabemos que os seios e o desenvolvimento da massa muscular acontecem na mesma fase da adolescência, mas a menina que tem seus seios se desenvolvendo não os vê, sente e significa como possibilidade de amamentar seus filhos no futuro, o que seria vê-los como naturais. Com certeza, em algum tempo ou cultura, isso já foi assim. Hoje, os seios tornam as meninas sedutoras e sensuais. Esse é o significado atribuído em nosso tempo. A força muscular dos meninos já foi significada como possibilidade de trabalhar, guerrear e caçar. Hoje é beleza, sensualidade e masculinidade (BLOCK, 2004, p. 40).

Numa perspectiva sócio-histórica², quando se pesquisa sobre adolescência, os questionamentos não devem ser concentrados no modo pelo qual a adolescência se configura, e sim “como se constituiu historicamente este período do desenvolvimento” (BOCK,

2 Ao longo do texto foi usado o termo “Psicologia Histórico-Cultural”, no entanto, a autora Bock (2004) refere-se à mesma premissa teórica a partir do termo “sócio-histórico”.

2004, p. 40). Neste viés teórico, apenas há a possibilidade de entender os fenômenos tendo como base a maneira como estão inseridos na “totalidade”. Portanto, dar resposta ao que é adolescência necessita da compreensão de “sua gênese histórica e seu desenvolvimento”.

Em relação às categorias características da adolescência, Leal (2010, p. 41), a partir dos conceitos de Vigotski, expõe que é nesta fase que ocorre a formação das “Funções Psicológicas Superiores, o pensamento em conceitos e a possibilidade de abstração, que irão permitir ao indivíduo a compreensão da realidade em seus nexos e relações e, também, a formação de uma concepção de mundo e de si mesmo”.

Leontiev (2004, p. 285) afirmava que o sujeito “aprende a ser um homem”. O autor expunha que os recursos que a natureza fornece ao indivíduo não são suficientes para a vida em sociedade, então, é necessário para o homem obter o que foi constituído ao longo do “desenvolvimento histórico da sociedade humana”.

Concorda-se com Leal (2010, p. 84) quando reflete que – a partir da tese de Leontiev, que defende que “o homem aprende a ser homem” – há uma correspondência entre “desenvolvimento humano e a educação, uma vez que o homem deve aprender tudo aquilo de que necessita para viver em sociedade”.

Porém, para se chegar a este fim, capaz de promover a emancipação humana no período de adolescência, com base em Marx e Engels (2007), prescreve-se a superação das relações capitalistas e do Estado, uma vez que a emancipação humana é contrária ao Estado imposto pela burguesia.

Vygotsky (1996) expõe que o desenvolvimento ocorre de acordo com as relações que são estabelecidas nos múltiplos contatos sociais e que o salto qualitativo depende pouco da cronologia de idade. As

condições sociais e históricas, a forma como a sociedade se organiza em classes sociais que disputam e rivalizam entre si, influenciam este ou aquele modo de ser na sociedade.

As relações produtivas do capitalismo impõem ao indivíduo, durante a juventude, a alienação de suas capacidades. Afetados pelas relações de exploração e geração de pobreza, os jovens são infundidos nas mazelas sociais produtoras de vulnerabilidades e podem estar marcados pelo fracasso escolar, como é o caso da maioria dos alunos atendidos pelo Projeto AJA.

As condições sociais produzidas pelo modo de organizar próprio da sociedade capitalista permeiam o universo da juventude e são capazes de marginalizar e vulnerabilizar a posição do jovem.

Compreendendo a conceituação de vulnerabilidade³, percebe-se que muitas compreensões de situação de risco e precarização focam-se na individualização, se apresentam carregadas de caráter subjetivo, o que acaba por contribuir para a naturalização ou a legitimação dos problemas que têm origem nas mediações sociais, distancian-do-se do contexto produtor. Contudo, faz-se necessário aproximar-se de uma noção que visualiza as contribuições de risco que se originam e perpetuam no social.

Trataremos aqui dos jovens que vivem essas relações em um meio de vulnerabilidade social, que se caracteriza pela violência social sofrida e se expressa “no funcionamento de instituições que não cumprem as diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)” (ANTONI; KOLLER, 2002, p. 85).

Ou seja, a vulnerabilidade social, que coloca os adolescentes em uma posição desigual, é produzida pela própria sociedade quando

3 Destaca-se, neste trabalho, a vulnerabilidade não como uma característica inerente ao sujeito, mas como as exposições sociais que afetam este indivíduo, gerando mazelas e exclusões sociais, inclusive no ambiente escolar.

não garante os direitos mínimos aos adolescentes e sequer possibilita meios para que as famílias sustentem o desenvolvimento desses jovens. Para Antoni e Koller (2002, p. 86), “o individualismo desta sociedade moderna provoca transformações culturais e econômicas, gerando conflitos, exacerbados pela própria banalização das situações de violência, pela desigualdade social, econômica e cultural, pela prática de atividades ilícitas e pela cultura de consumo.”

As crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social são aquelas que vivem negativamente as consequências das desigualdades sociais; da pobreza e da exclusão social; da falta de vínculos afetivos na família e nos demais espaços de socialização; da passagem abrupta da infância à vida adulta... da falta de perspectivas de entrada no mercado formal de trabalho; da entrada em trabalhos desqualificados; da exploração do trabalho infantil; da falta de perspectivas profissionais e projetos para o futuro; do alto índice de reprovação e/ou evasão escolar; da oferta de integração ao consumo de drogas e de bens, ao uso de armas, ao tráfico de drogas (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 12).

Analisando esse contexto, é possível perceber que a naturalização de uma “personalidade adolescente” não seria o melhor caminho para se discutir a adolescência, muito menos quando falamos de adolescentes vulneráveis. O sujeito é expressão de sua sociedade e de seu contexto, e não seria diferente com os adolescentes.

Os jovens podem viver em contextos produtores de vulnerabilidade. Esses espaços são permeados de drogadição, violência, miséria, falta de acesso a serviços públicos, péssimas condições de saúde, esquecimento político e dificuldades de inserção educacional, que foram ocasionadas como requisito para o desenvolvimento econômico e produzem dificuldades e fracassos no processo de escolarização.

Existe uma relação entre a vulnerabilidade e os fatores de risco que podem ser provenientes de problemas no lar, na escola, no bairro, etc., visto que a situação não está somente ligada às condições econômicas, e sim a todos os âmbitos nos quais esses indivíduos estão inseridos.

Inclusive, a escola pode ser produtora ou perpetuadora de vulnerabilidade, porque o que afeta ou permeia os adolescentes vai além de seu tamanho, força ou idade, e está ligado às práticas sociais estabelecidas no âmbito do desenvolvimento histórico, afetando várias instituições, como a escola, por exemplo. Na maioria das vezes, sujeitos a um contexto produtor de vulnerabilidade, sofrem violências, são constrangidos por professores ou até mesmo desrespeitados por vizinhos e até mesmo por colegas.

Cabe ponderar que a instituição escolar, para que possa promover o desenvolvimento e instigar a procura por conhecimento, precisa propiciar que a atividade de estudo se apresente como uma atividade significativa para o estudante, sendo realizada com um sentido definido e voltada para o impulso do desenvolvimento (LEAL, 2010).

Verifica-se também que, ao garantir proteção a crianças e adolescentes, muitos projetos sociais são elaborados para que sejam afastados de situações que geram conflitos com a lei e que compensem as privações causadas pelas condições sociais, principalmente no que diz respeito às privações educacionais, como é o caso do projeto AJA.

Como ponto para a discussão final desta revisão, expõem-se os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do ano de 2015, divulgados no documento “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil”, que foi expedido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em 2017, e corrobora a discussão desta pesquisa quando expõe que 2.802.258 sujeitos entre 4 e 17 anos não estão inseridos na escola. O documento também mostra que a exclusão

escolar atinge majoritariamente menores “vindos das camadas mais vulneráveis da população, já privados de outros direitos constitucionais. Do total fora da escola, 53% vivem em domicílios com renda *per capita* de até ½ salário mínimo” (p. 3).

Os dados revelam números que inspiram atenção, pelo fato de tantos indivíduos estarem fora da escola, pois, a partir das pesquisas referentes à Psicologia Histórico-Cultural, é inegável o papel da educação escolar para o desenvolvimento das crianças e adolescentes.

O “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil” (2017, p. 3) também propõe uma alternativa para sanar a mazela exposta: “Encontrar cada uma das crianças e dos adolescentes que faltam, retirá-los de um contexto de exclusão e trazê-los para a escola só é possível por meio de uma ação intersetorial, envolvendo diferentes áreas – Educação, Saúde e Assistência Social, entre outras”.

O acesso à escola pelos adolescentes é assegurado por lei, como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no entanto, surge a indagação de se, além do acesso, as crianças e adolescentes têm recebido uma educação que seja eficaz para seu desenvolvimento. Sobre esta questão, Leal (2010, p. 291) tece uma reflexão a partir de sua pesquisa com adolescentes:

De imediato, o que se vê é que a educação escolar a que tiveram acesso, que durou onze longos anos, tendo-lhes apresentado inúmeros conteúdos e informações, não cumpriu exatamente sua tarefa. Um exemplo disso é que ao final da Educação Básica era de se esperar que os alunos tivessem se apropriado do conhecimento transmitido, mas esses jovens demonstraram dificuldades com a língua portuguesa, tanto na fala como na escrita.

Tendo como base a reflexão de Leal (2010), pode-se considerar que apenas o acesso à escola não é o bastante para que haja uma escolarização que instigue o desenvolvimento, conforme sustenta a

Psicologia Histórico-Cultural. Com base nos dados supramencionados, é possível afirmar que a situação pronuncia-se mais quando se pensa nas camadas mais pobres da população. De acordo com Martins (2011, p. 244),

A afirmação da escola como lócus do saber historicamente sistematizado e espaço privilegiado para a socialização desse saber a coloca na condição de uma instituição social que deva prezar pela transmissão de conhecimentos que incidam sobre o desenvolvimento dos indivíduos e sobre as contradições sociais por eles enfrentadas, posicionando-se a favor de determinadas possibilidades – em especial da plena formação humana – e contra outras, a exemplo da conversão dos saberes clássicos em propriedade privada da classe dominante.

Em uma sociedade permeada por desigualdades, a educação escolar traz consigo a possibilidade de transformação, por outro lado, as condições de desigualdades estabelecidas em uma sociedade de classes dificultam que a escola possa promover essas transformações, pois não está desassociada deste contexto.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A Psicologia e a Educação têm muito que caminhar juntas, para melhorar o ensino, o ambiente escolar, e trazer enfrentamentos para a escola, tanto em relação aos alunos que a compõem, quanto a tantos outros que se encontram dentro desse ambiente.

No que diz respeito ao desenvolvimento da adolescência, observa-se que este é marcado por condições sociais e vivências da história que colocam as forças e potências do sujeito em vulnerabilidade e fraqueza. Essas mazelas afetam o desempenho escolar, levando ao “fracasso” do sujeito. Na contramão deste processo, criam-se projetos na tentativa de remediar os problemas ocasionados pelas múltiplas

precariedades presentes na realidade social, como é o caso deste projeto para a realidade de distorção escolar.

As escolas que fazem parte deste projeto de remediação, presentes no desenvolvimento produtivo do meio social, acabam compondo parte deste modo de produção e de reprodução das condições de vida, e, assim afetadas, vivem o modo como os homens se organizam, sendo forçadas a movimentar sua luta frente a este arranjo social.

Atualmente, muito se diz na mídia televisiva a respeito da garantia de uma “educação para todos”, porém, em um percurso oposto, a sociedade continua criando forças contrárias à elevação do sujeito e delineando empreendimentos que garantem a desigualdade e a manutenção do neoliberalismo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D.; MARTINS, L. M. (Org.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. In: ANJOS, R. E.; DUARTE, N. *A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 195-219.

ANTONI, C; KOLLER, S. H. Violência doméstica e comunitária. In: KOLLER, S. H. (Org.). *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*. Brasil: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, abr. 2004.

BORGES, F. A. C. Projeto AJA/MS – Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul – Formação de Professores em um Novo Dizer para Jovens de 15 a 17 Anos. In: *V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos* – SNFEJA, vol. 5, 2015. Campinas, SP.

Anais (Online). São Paulo: SNFEJA, 2015. Disponível em: <[http:// sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/article/view/190/72](http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/article/view/190/72)>. Acesso em 10 de dezembro de 2017.

FERRARI, A. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 123-135, 1985.

LEAL, Z. F. R. G. *Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. Tese Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. N. O *desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Livros Horizonte, 2004.

MARTINS, L. M. *O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica*. Tese Livre Docente (Pós-Graduação em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Bauru, . 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MASCAGNA, G. C. *Adolescência: compreensão histórica a partir da Escola de Vigotski*. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2009.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria do Estado de Educação (SED). *Plano Político Pedagógico AJA-MS – Avanço do(a) Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande-MS, 2016.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

ROCHA, E. A.C. Infância e Educação: delimitações de um campo de pesquisa. In: *Educação, Sociedade & Culturas*. Lisboa, 2002.

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: _____. (Org.) *As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 7-13.

SILVA, R. I. M; BARROCO, S. M. S. Psicologia, Ideologia e Políticas Públicas para Educação: reflexões Necessárias. In: ZIBETTI, M. L. T; SOUZA, M. P. R; BARROCO, S. M. S. *Psicologia, Políticas Públicas e Escolarização*. Florianópolis: Pandion, 2015.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, São Paulo, v. 13, n. 1, 2009.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e Políticas Públicas em Educação: Desafios Contemporâneos. *Revista Em Aberto*, v. 83, n. 23, p. 129-149, 2010.

UNICEF. *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil*. 2017. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/pt/cenario_exclusao_escolar_brasil.pdf> Acesso em: 10 jan. 2018.

URT, S. C.; MORETTINI, M. T. O Professor como Sujeito da Aprendizagem e as Implicações da Escola de Vigotski. *Revista Inter Ação*, v. 33, n. 2, p. 443-466, dez. 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/5276/4321>>. Acesso em 14 de mar. 2018.

VYGOTSKY, L. S. Internalização das funções psicológicas superiores. In: VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas III*. Madri: Visor, 2000 [1931].

_____. *Psicologia Pedagógica*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, 2018.

2

Zelia Vieira de Quevedo Bakargi

GÊNERO NAS ESCOLAS: POR UMA FORMAÇÃO COM EQUIDADE

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.391.38-52



Sim, as mulheres, em seu conjunto, são hoje inferiores aos homens, isto é, sua situação oferece-lhes possibilidades menores: o problema consiste em saber se esse estado de coisas deve perpetuar-se.

O segundo sexo – Simone de Beauvoir

Se voltarmos um olhar atento para as escolas, será possível verificar que ali já existe uma ideologia de gênero, visto que a educação destinada às meninas e aos meninos é bastante distinta, conferindo um “processo de feminilização e masculinização dos corpos”, por meio da contenção dos sentimentos, do corpo, do desenvolvimento das habilidades e dos padrões cognitivos de meninos e meninas estreitamente conexos “à força das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam” (VIANA; FINCO, 2008), relacionadas à hierarquização de gênero, onde a mulher ainda fica cativa do estereótipo do segundo sexo.

Esta ideologia da supremacia masculina, ainda que tenha perdido força e sua gradual superação tenha proporcionado mais liberdade para que as mulheres tenham acesso a muitas carreiras, conquistando o direito de se posicionar e se comportar mais efetivamente, acreditar em uma educação equilibrada entre os gêneros e inclusiva à diversidade ainda é utópico e a reversão dessa supremacia, objeto de muita resistência.

A escola ainda não dá conta de abarcar a realidade concreta daqueles que pretende educar, pois esse processo deve estruturar-se no compromisso de “formar cidadãos com capacidade para atuar em uma sociedade brasileira que se expressa por suas contradições e diversidade”, podendo assim configurar-se em “uma prática democrática e emancipatória” (URT, 2012, p. 23) e não que se dedique a negá-las, excluí-las ou abafá-las.

A sociedade dispõe de vários mecanismos para a conservação dos papéis masculinos e femininos, mantendo a estrutura patriarcal intacta, enquanto variam as estratégias para tal, conforme Lopes (2000), “São jogos e brincadeiras infantis, livros, revistas, principalmente a Literatura infantil”, que restringem e por vezes censuram modos de ser em crianças e jovens, quando fogem do *script*. Com métodos variados e sedutores, da literatura à mídia, vão indicando o espaço e as condutas que cabem a cada um, definindo-se a mulher ideal como feminina, bonita, prestativa, bondosa e dedicada à família.

Uma educação que oferece um leque limitado de possibilidades provoca hesitação e insegurança na atuação feminina, ou seja, “muitas deixam de decidir para não parecerem agressivas” (KANAN, 2010), representando um cabresto em seu desempenho social e profissional. Esta autora destaca a configuração cultural que contribui decisivamente para tal fenômeno (KANAN 2010, p. 250), pois a explicação para a “ausência de assertividade nos comportamentos femininos pode ser associada ao fato de que, em seu processo de educação, parece haver poucos elementos que as preparem para liderar”. Do mesmo modo, Antunes (1999) afirma que os homens são diferentemente qualificados e capacitados para o ingresso no mundo do trabalho em relação às mulheres, realidade que não está superada, mesmo na contemporaneidade. Ao mesmo tempo em que se fala em bioimpressão de órgãos e viagens interplanetárias, ainda se resiste a uma educação que prepare os/as jovens de maneira igualitária para a vida em sociedade e para que se relacionem de maneira mais harmoniosa.

É estarrecedor constatar que hoje uma parcela da população tenha se sentido confiante para “sair do armário” com suas ideias conservadoras, classistas, machistas e racistas, afiançadas pela maior autoridade do país, defendendo que a escola não deve refletir criticamente sobre a opressora organização social em que está

inserida, prática que chamam de “impor ideologias”. Segundo estes, deve-se sim transmitir o conhecimento de forma objetiva (“neutra”), pois, alega-se, cabe a esta instituição estritamente a transmissão do conhecimento científico. Argumenta-se, ainda, que temas como liberdade de expressão, injustiça social, respeito à diversidade etnocultural sejam temas da esquerda, relacionados ao marxismo, e, no caso do tema gênero, julgam que deve ficar restrito à esfera individual/familiar. À escola não caberia educar, mas sim conduzir informações sem qualquer contextualização, como um fio conduz energia, sem imprimir qualquer personalidade, o que só seria possível se não se tratassem de seres humanos no exercício da docência.

Tais propostas referem-se ao **Movimento Escola sem Partido**, idealizado pelo procurador Miguel Nagib, que, com a tendência conservadora do governo vigente, ganhou cada vez mais força. O criador e os apoiadores do projeto alegam que este representa um contraponto ao que acreditam ser a manipulação do ensino em prol de determinada corrente político ideológica. Alega-se que tem ocorrido uma doutrinação do estudante ao se impor a este uma teoria política (de esquerda), privando-o da possibilidade de refletir sob outros pontos de vista, diversos ao do professor, relativos não só a ideologias político-partidárias, mas também ao que intitulam “ideologia de gênero”. Para os defensores da Escola sem Partido, promover uma leitura de mundo que desvende a gênese de nossa conjuntura sócio-histórico-cultural não cabe ao educador. Sobre isso, afirma Frigotto (2016) que:

A única leitura do mundo, da compreensão da natureza das relações sociais que produzem a desigualdade, a miséria, os sem trabalho, os sem teto, os sem terra, os sem direito à saúde e educação e das questões de gênero, sexo, etnia, cabe aos “especialistas” autorizados, mas não à professora e ao professor como educadores. Decreta-se a idiotização dos docentes e dos alunos, autômatos humanos a repetir conteúdos que o partido único, mas que se diz sem partido, autoriza a ensinar.

A expressão adequada e mais representativa do pensamento dos pesquisadores e de muitos profissionais que defendem a necessidade desta discussão nas escolas é a promoção da *igualdade de direitos entre os gêneros*, assim como de conhecimentos básicos sobre anatomia/sexualidade, adequados a cada fase do desenvolvimento do/a aluno/a, fundamentais para a saúde e a segurança das crianças e jovens (SPAZZIANI; MAIA, 2015):

a educação para a sexualidade no contexto escolar visa dar voz às crianças, problematizando as relações de poder e de gênero, sanando as suas curiosidades sobre a sexualidade humana, bem como questionando a utilização da infância como alvo e objeto de consumo – como nas diversas propagandas em que a criança é colocada como um corpo erotizado a ser consumido.

No entanto, cabe reiterar, defende-se que tratar da temática igualdade de gêneros naquele ambiente invadiria o campo de atuação indelegável da família, a quem é facultado discutir ou não tal tema com suas crianças e jovens.

A violência que tem sido gerada pela falta de informação de alunos e até de professores sobre questões de gênero e diversidade não é considerada relevante o suficiente para justificar essa abordagem durante as aulas e em cursos de formação de professores. O que representantes do governo atual, nas áreas de Direitos Humanos e Educação, chamam de ideologia de gênero, não apenas não representa a discussão proposta, como também não leva em conta que a ideologia de gênero que de fato impera hoje nas escolas é aquela que invisibiliza, cala e por vezes violenta qualquer sujeito que destoe da ordem patriarcal racista-capitalista e heteronormativa. Este padrão impera e frequentemente impõe seu poder sobre os demais, vista sua situação privilegiada.

Destarte, a relevância de se discutir gênero nas escolas é inegável também quando se considera a urgência do combate aos

abusos contra crianças e jovens, à gravidez na adolescência, à contaminação por DST's, à homofobia, à violência contra a mulher e contra pessoas não-binárias.

No entanto, entre os vários ganhos das discussões sobre relações de gênero nas escolas, o aspecto enfatizado aqui é a problematização da atuação da mulher na sociedade e dos limites impostos a cada um conforme seu gênero, pessoal e profissionalmente.

Na performance acadêmica, do Ensino Básico ao Superior, atribui-se às mulheres o maior interesse e o melhor desempenho na área de ciências humanas e aos homens na área de ciências exatas, ratificando que as relações de gênero também estão presentes no espaço escolar e que ali, conforme observado por Pinto, Carvalho e Rabat (2017, p. 244), “também se veiculam expectativas diferentes para cada sexo e se (re)produzem preconceitos e discriminações”.

Mulheres têm sido cerceadas desde muito jovens, pois lhes é permitido demonstrar interesse e comportar-se apenas no limiar de um padrão, ainda hoje, restrito, no tocante à liberdade sexual, liberdade sobre seus corpos e quanto à divisão social do trabalho e às diferenças salariais.

Poucos se assumem enquanto sexistas, ou, se o fazem, justificam que foram socialmente moldados ou que se trata de uma hierarquia natural, atribuída a fatores biológicos ou até mesmo justificada por crenças religiosas na prescrita submissão da mulher perante o homem.

A fim de se compreender de que modo se estruturam essas relações, faz-se necessário dispor do conceito de poder foucaultiano, segundo o qual, o poder se dilui nas relações sociais e especialmente “nas instituições disciplinadoras e normalizantes como, por exemplo, a própria escola” (SANTOS; BOEING, 2009). Para Guacira Lopes Louro (1998), a escola reproduz, mas também produz as concepções sociais de gênero e sexualidade. Esta autora afirma ainda que a sexualidade

esteja entranhada no sujeito e, portanto, na escola e que “não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’” (LOURO, 1998, p. 81).

Nas disputas por poder ocasionadas pela percepção de que existe um pódio em que apenas um pode exercer autoridade e cujo *status* se disputa, não apenas entre homens e mulheres, mas entre os iguais, o ambiente se torna propício para os conflitos e violências. Da inabilidade para conduzir as diferenças e argumentar sobre divergências, surge “a resposta agressiva em quaisquer conflitos que ameacem a posição de domínio” (ZALUAR, 2009, p. 23).

Considerando as disputas de poder nas relações de gênero enquanto uma vertente primordial na discussão do tema, propõe-se um recorte nos achados da dissertação de mestrado intitulada “As representações sociais dos acadêmicos de licenciatura/UFMS sobre a violência entre meninas”, que analisou, sob a perspectiva das Representações Sociais de licenciandos, quais percepções estes lançam sobre a necessidade das discussões de gênero nas escolas, em especial, no tocante à violência e aos comportamentos de gênero destoantes dos padrões sociais vigentes.

O conceito de gênero aqui considerado remete a Joan Scott (1990), a qual analisa a categoria gênero como uma percepção sobre as diferenças sexuais, que hierarquiza as mesmas dentro de uma maneira de pensar engessada e dual. Esta autora elucida que são mais importantes as formas como são construídos significados culturais para essas diferenças, dentro de relações hierárquicas, sem negar que as mesmas existam.

A existência do preconceito, como o que determina o lugar social de homens e mulheres, é justificada como sendo muito mais o produto das relações de poder entre grupos, gerando representações que legitimam a discriminação contra grupos

minoritários. Eximir o indivíduo ratifica o discurso ideológico que atribui apenas à sociedade a responsabilidade pela fomentação desse preconceito, quando na verdade as representações sempre carregam a marca do sujeito e de sua atividade, pois, segundo a Teoria das Representações Sociais, as representações não são construtos apenas individuais, mas sim construtos coletivos que são reconstituídos pelo indivíduo (MOSCOVICI, 2009).

Na ausência do conhecimento científico, aliado aos princípios de Direitos Humanos e à própria Constituição brasileira, imperam o senso comum e, por vezes, discursos alicerçados no preconceito e no pensamento irrefletido sobre o que dissemina a grande mídia, que normalmente veicula formas de relacionamento distorcidas.

A compreensão de uma terceira via possível nas relações entre gêneros, nem machista nem femista, se efetiva quando ambos renunciam ao papel de dirigente, e esta concepção deve ser viabilizada majoritariamente pelo conhecimento formal, via processo educativo, o qual proporciona o conhecimento sobre as formas de organização e apropriação da realidade pela subjetivação, instrumentalizando o sujeito para relações mais justas e igualitárias, considerando-se que “o desenvolvimento e funcionamento das funções psicológicas superiores está fortemente ligado aos modos culturalmente construídos de ordenação do real” (VIGOTSKY, 1999, p. 76).

Episódios de agressividade entre alunos e alunas possivelmente não se extinguirão, mas poderão ser convertidos pelos mesmos em criatividade, visto que, no caso da agressividade instrumental (JOLY; SISTO; SANTOS, 2005, p. 143), este impulso encaminhará a obtenção de uma conquista e não o caráter destrutivo que a violências instauram.

A abordagem da temática de gênero no ambiente escolar suscita apreensão em profissionais e familiares, sendo assim, um caminho possível é a desmistificação do tema, demonstrando

que este transcende aspectos relacionados à orientação sexual, pois pode propiciar também novos espaços de atuação e (auto) afirmação das potencialidades e direitos, conforme apontam Vianna e Unbenhaum (2006):

A sexualidade é um tema cercado de tabus, valores culturais e morais e de difícil abordagem para a maioria das professoras e professores. É preciso orientá-los para uma utilização de conteúdos de gênero que considerem os padrões de conduta estabelecidos culturalmente, os quais, por exemplo, impedem a mulher de exigir de seu parceiro o uso do preservativo. (VIANNA; UNBENHAUM, 2006, p. 420)

Para Milkolci e Campana (2017) “quem se beneficia com a disseminação desse fantasma sobre supostas consequências negativas que adviriam da igualdade de gênero e da plena cidadania dos homossexuais” são grupos conservadores e empreendedores morais que visam afastar os grupos citados das definições de políticas públicas. Isto posto, é relevante frisar que o respeito à igualdade de direitos entre os gêneros e à diversidade sexual não pertence a esta ou àquela corrente ideológica, mas coaduna com os direitos humanos das mulheres e das meninas, os quais são parte integrante dos direitos humanos universais.

No âmbito doméstico, as relações hierárquicas de desigualdade entre as mulheres, nas quais entram em jogo questões de classe e/ou raça, impera a reprodução de padrões masculinos de comportamento em relação mesmo a seus pares. Mas por que muitas mulheres reproduzem o modo com que homens exercem o poder?

Os campos considerados masculinos, que foram mencionados, são quaisquer lugares e circunstâncias nos quais se impediu o acesso às mulheres. Assim, elas próprias desconhecem qual o seu potencial de desempenho, como determinados esportes, cargos e nos métodos de resolução de problemas.

Em tais circunstâncias, denuncia-se a vulnerabilidade imposta a elas em sua formação, dentro e fora da escola, onde são submetidas a condutas violentas, convencendo-as de que a violência é recurso único de resolução de discordâncias:

Pode-se ponderar sobre por que as condutas agressivas entre as jovens, divulgadas pela mídia, foram meu ponto de partida, mas, ao questionar a mim mesma, verifiquei que me incomodava a tendência de muitas mulheres desta geração, adeptas ou não do feminismo radical ainda vigente, em confundir empoderamento com a utilização dos mesmos artifícios que as oprimem, como a violência. (BAKARGI, 2015)

Não se registram constantemente iniciativas de implantação de currículos diferentes (como a inclusão da experiência histórica das mulheres e uma concepção não androcêntrica da ciência), visando potencializar a independência das estudantes para dotá-las de maior protagonismo escolar e à eliminação de estereótipos e hierarquias de gênero. Mais relevante que conter o conflito ou a agressividade, a escola deve possibilitar que estes jovens fiquem inscritos, no contexto escolar, antes na ordem do diálogo e da troca simbólica do que na ordem da força física, de modo a regulá-los, portanto, por meio da palavra e não da violência (CHARLOT *apud* ABRAMOVAY *et al.*, 2009, p. 16).

Segundo Duarte (2006, p. 40), é possível educar para a cidadania e para relações mais cooperativas, objetivando o estabelecimento de uma sociedade mais crítica, formando indivíduos conhecedores da sua realidade e das determinações sócio-histórico-culturais que a envolvem, sabedores dos deveres e direitos que assistem a si e aos demais e capazes de lidar racionalmente com as diferenças. Vigotsky, da mesma forma, enfatiza que o ato educativo deve desenvolver a capacidade de converter um reflexo agressivo de ordem inferior “em uma ação concreta de ordem superior, criativa e socialmente conectada a interesses da classe revolucionária”. Urge educar para a formação de pessoas mais éti-

cas e fraternais e, até por isso, mais contestadoras quanto às desigualdades, inclusive as de gênero e empáticas entre seus iguais.

As mulheres, se menos combativas entre si, poderiam com sua união resistir às várias pressões e violências que sofrem, ainda que a sororidade seja considerada por alguns autores um dos mitos do imaginário feminista. Ao tratar das brigas entre meninas, pretendeu-se dar destaque a mais esse recurso do patriarcado: a capacidade de nos fazer acreditar em uma constante e natural disputa entre as mulheres.

No entanto, mesmo que divirjam, acredita-se que a noção de um machismo feminino corresponda a uma falsa premissa. Alega-se que a educação tem sido delegada majoritariamente às mulheres e que, portanto, estas vêm perpetuando o machismo e treinando os homens, a cada nova geração, conforme Macedo (2016), “o nosso (árduo) trabalho é justamente desmistificar a ideia de que nós, mulheres, somos responsáveis pelo machismo que reproduzimos”, o que não procede, visto que não criamos esse machismo e não nos beneficiamos dele, lembrando ainda que reproduzir o machismo não equivale a praticá-lo.

Essa desconstrução não é simples e nem mesmo se pode atribuí-la apenas às instituições escolares, mas certamente se trata de uma alternativa vital para a promoção da igualdade de gênero e do combate à homofobia, cujas bases foram lançadas em 2016, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, pelo então ministro do Presidente Lula, Tarso Genro, visando à implementação de políticas educacionais desta natureza.

O tamanho da empreitada na direção da efetivação desses direitos femininos pode ser mensurado pelo porte de seus opositores, sendo um deles, a Igreja, como comprova o discurso do Papa Bento XVI (*apud* MISKOLCI; CAMPANA, 2017), que afirmou sua contraofensiva contra o feminismo e suas propostas, em reação à Conferência de Beijing.

Miskolci e Campana (2017) salientam ainda que o combate dos empreendedores morais à igualdade de gênero e aos direitos LGBT pode ser associado à chegada de mulheres ao poder (Presidência da República), como ocorreu com o Chile, a Argentina e o Brasil, deixando claro que a resistência e o temor ao empoderamento feminino conta também com aliados do clero.

Diante desta hipótese, reafirma-se ainda mais a necessidade de considerar que, em se tratando do mito da ideologia de gênero, não é apenas o temor às discussões de gênero que se consideram ameaças à família tradicional, mas também a possibilidade de despertar as mulheres para suas potencialidades, revelando que, ao aliarem-se socialmente e politicamente, acabam por dismantelar outro mito: a rivalidade “natural” entre as mulheres, cuja incoerência se confirma na inexistência de um aspecto biológico que justifique tal rivalidade, visto que as formas de se relacionar são estabelecidas pela história e pela cultura.

Ainda que tais noções estejam cristalizadas socialmente, já há uma tendência de atuação em posições de poder onde se observa a mulher enquanto líder que:

Ao invés de estar se descaracterizando, enquanto sujeito feminino, para assumir comportamentos estereotipados da personalidade masculina, está atualmente em busca de uma nova identidade profissional procurando ultrapassar as cadeias da competição entre os sexos, afirmando sua singularidade, assumindo seus desejos e aspirações.

Ainda assim, nos casos de embates entre meninas nas escolas, a hierarquia de gênero se faz translúcida quando mimetizam padrões de conduta mais frequentemente adotados pelos homens, como a violência física, concebidos como as formas mais efetivas de “serem percebidas e reconhecidas no mundo” e de obterem autoridade, “pela intimidação e imposição do medo, em vez do respeito” (BAKARGI,

2015). Tais métodos, ao serem desencorajados, devem ser substituídos por alternativas para obtenção de visibilidade e de resolução de conflitos. Assim, a supressão das desigualdades vincula-se a vários segmentos sociais, mas a educação emancipadora e inclusiva, que pretende colaborar para que a autonomia e a igualdade de direitos se materializem, é condição *sine qua non* para o estabelecimento do empoderamento e da cidadania femininas, contribuindo para a consumação de uma sociedade mais justa e solidária.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (Coord.); CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. C. *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana – RITLA, Secretaria de Educação do Distrito Federal-SEEDF, 2009.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

BAKARGI, Z. V. Q. 2015. As representações sociais dos acadêmicos de licenciatura/UFMS sobre a violência entre meninas. Dissertação (Programa de pós-graduação em Psicologia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. MS, 147p. 2015. Disponível em: <http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/handle/123456789/3037> Acesso em: 10 Fev. 2019.

DUARTE, P. D. P. Vigotsky e os fundamentos de uma psicologia marxista. 2006. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/cemarx/article/view/1368>. Data do acesso: 13 Mar. 2019.

FRIGOTTO, G. Escola sem partido: imposição da mordada aos educadores. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/24722/17673>. Acesso em 09 Mar. 2016.

JOLY, M. C. R. A.; Santos, A. A. A.; SISTO, F. F. (Orgs.). *Questões do cotidiano universitário*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

KANAN, L. A. Poder e Liderança de Mulheres nas Organizações de Trabalho. *Organizações e sociedade*, UFBA, vol. 17, n. 53, p.243-257, 2010. Disponível

em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/11104/0>. Acesso em: 10/03/2019.

LOPES, Z. de A. *Meninas para um lado, meninos para outro* – um estudo sobre a representação social de gênero de educadores de creche. Campo Grande, MS: UFMS, 2000.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

MACEDO, N. Não existem mulheres machistas. *Diário do centro do mundo*. 18 de outubro de 2016. Disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/nao-existem-mulheres-machistas-por-nathali-macedo/>. Acesso em: 20 Abr. 2021.

MISKOLCI, R.; CAMPANA, M.. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Soc. estado*, Brasília, v. 32, n. 3, p. 725-748, Dec. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922017000300725&lng=en&nrm=i>. Acesso em: 29 Mar. 2019.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais* – Investigações em Psicologia Social. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PINTO, E. J. S.; CARVALHO, M. E. P.; RABAY, G. As relações de gênero na escolha de cursos superiores. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 10, n. 22, p. 47-58, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332009000200010>. Acesso em: 29 Mar. 2019.

SANTOS, D. B. C. dos. BOEING, S. M. de F. *Relações entre os gêneros, poder e violência*: formação de professoras e professores. 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/relacoes_generos_poder_violencia_seed.pdf.

SCOTT, J.; _____. “Gênero: Uma Categoria Útil para a Análise Histórica.” Traduzido pela SOS: Corpo e Cidadania. Recife, 1990.

SPAZIANI, R. B.; MAIA, A. C. B. Educação para a sexualidade e prevenção da violência sexual na infância: concepções de professoras. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 32, n. 97, p. 61-71, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 mar. 2019.

URT, S. C.; GOMES, R. C. G. (Orgs.). *Identidade, Formação e processos educativos*. Campo Grande – M.S: Life Editora, 2012.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educ. Soc.* [online], vol. 27, n. 95, p. 407-428, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000200005>. Acesso em: 17 Abr. 2021.

_____.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 33, p. 265-283, Dec. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332009000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 Abr. 2021.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZALUAR, A. Agressão física e gênero na cidade do Rio de Janeiro. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 24, n. 71, p. 9-24, Out. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092009000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 Set. 2016.

3

Vinicius Matias Rodrigues Manoel
João Carlos Pereira de Moraes

VOZ PARA OS SEM VOZ: PERCEPÇÕES DE ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO PRESENTES NA INFÂNCIA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.391.53-74



INTRODUÇÃO

Os estudos de gênero possuem uma ampla gama de abordagens que nos permitem investigar inúmeros tipos de fenômenos. As teorias ditas pós-estruturalistas costumam entender as relações humanas como sendo constituídas por discursos. Nesse sentido, gênero e sexualidade passam a ser compreendidos como unidades discursivas, ou seja, como parte de uma tentativa de se criar verdades sobre o tema, de modo que se possa controlar as informações pertinentes a ela. Consequentemente, ao longo do tempo, certos discursos sobre gênero e sexualidade cristalizaram-se como verdades absolutas, verdades intransponíveis, normas.

Dentre todos os sujeitos que estão submetidos a essa relação de poder, alguns são alvos preferenciais dessa normalização. São elas as mulheres e crianças. A norma aqui discutida se refere àquela que possui uma inclinação à censura, seja ela de direitos fundamentais ou de um mero lugar de representação. Esse lugar de representação, ou, esse lugar de sentido e percepções negado, principalmente, às crianças e em partes aos adolescentes, é nitidamente visível quando o assunto discutido é referente aos estudos de gênero e sexualidade.

O discurso que impera diz que os pequenos indivíduos não possuem bases cognitivas suficientes para discutir tal tema. Entretanto, esta pesquisa visa romper com esse silêncio compulsório. Desse modo, o objetivo deste trabalho de conclusão de curso é *analisar as percepções de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental sobre seu gênero e o gênero oposto*. Dito de outro modo, analisar como os estudantes em idade pré-púbere se percebem no mundo a partir de seu gênero e como eles entendem o gênero oposto (como os meninos se entendem e entendem as meninas e vice-versa).

Para alcançarmos nosso objetivo, selecionamos uma instituição de ensino da rede pública da cidade de Ourinhos-SP. Por meio de autorização prévia por parte da equipe gestora e do docente responsável, aplicamos um questionário semiestruturado para dois grupos de alunos, em que cada grupo era composto de cinco meninos e cinco meninas. Após o recolhimento dos dados da pesquisa de campo, analisamos as informações levando em conta o valor simbólico e narrativo das respostas.

Sendo assim, veremos no primeiro capítulo deste trabalho que as mulheres incomodadas com sua posição inferior na sociedade decidiram se rebelar e tentar romper as correntes que as amarravam. Um dos principais espólios dessa revolução, ocorrida no passado, foi a sua inserção nos debates acadêmicos e a possibilidade de se discutir os temas de gênero e sexualidade, outrora tão caros à sua integridade física e moral. Tentaremos de forma breve no segundo capítulo abordar, por meio da obra *História da Sexualidade*, de Michel Foucault (2017), as origens dos discursos repressivos sobre gênero e sexualidade. Discursos esses amparados em instituições como a política, a economia e a medicina.

Dessa forma, esperamos propor ao leitor um debate crítico acerca das percepções das crianças sobre seu gênero, de modo que as análises aqui contidas reflitam a carência de discussões sobre o tema nos primeiros níveis da Educação Básica. Debates esses que não deveriam somente focar a parte biológica e fisiológica, mas também nas relações sociais, emocionais e éticas.

BREVE GÊNESE DOS ESTUDOS DE GÊNERO

Os estudos de gênero, em sua essência, têm como fim trazer à luz os debates de temas que comumente são considerados tabus por uma grande parcela da sociedade. Sua origem remonta diretamente à história dos movimentos feministas e sua luta pela emancipação e liberdade das mulheres (LOURO, 2014).

Os movimentos sociais organizados pelas feministas que marcaram a virada do século XIX para o século XX, denominados popularmente de sufragistas, tinham como principal objetivo dar às mulheres o direito ao voto. Posteriormente,

o sufragismo passou a ser reconhecido como a “primeira onda” do feminismo. Seus objetivos mais imediatos, eventualmente acrescidos de reivindicações ligadas à organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões, estavam, sem dúvida, ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média, e o alcance dessas metas foi seguido de uma certa acomodação no movimento (LOURO, 2014, p. 19).

Desse modo, foi somente a partir da segunda onda do feminismo, que teve início na década de 60, que os movimentos feministas, além de reclamarem pautas sociais e políticas, se uniram em torno dos debates teóricos e acadêmicos. É válido destacar que, nesse período de grande agitação intelectual, surgiram algumas obras, hoje consideradas clássicas, que discutiam a influência da cultura e dos processos de socialização na construção dos sujeitos. Dentre elas podemos destacar *O segundo sexo* de Simone de Beauvoir (1960), *A mística feminina* de Beth Friedman (1971) e *Políticas Sexuais* de Kate Millett (1970).

Tais autoras compreendem que o gênero está além da definição convencionada que equivocadamente o assume como sendo o mesmo que sexo, e que sua construção depende de uma série de fatores,

predominantemente culturais. Nesse sentido, o corpo é entendido como um local de inscrições e marcações simbólicas referentes a inferências realizadas por pares em um determinado espaço social, em um determinado recorte temporal. Louro (2007, p. 2) sugere que

os significados dos corpos deslizam e escapam, eles são múltiplos e mutantes. Até mesmo o gênero e a sexualidade, aparentemente deduzidos de uma “base” natural, são atributos que se inscrevem e se expressam nos corpos através das artimanhas e dos artifícios da cultura. Gênero e sexualidade não são definições seguras e estáveis, mas históricas e cambiantes.

Como a autora afirma acima, as definições construídas sobre o gênero são determinadas histórica e culturalmente, ou seja, dependem do modo de como uma sociedade em uma determinada época reproduz e produz os saberes adquiridos acerca do tema.

Sendo assim, em meados da década de 90, um movimento universitário originário dos Estados Unidos, diversificado por possuir em sua base pesquisadores de todos os tipos, começou a desenvolver os fundamentos daquilo que posteriormente ficou conhecido como teoria *queer*. *Queer* é um termo pejorativo em inglês, muitas vezes utilizado para hostilizar pessoas homossexuais e que “pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário”, diz Louro (2004, p. 38).

Consequentemente, o gênero pôde ser definido de várias formas: como um papel, uma identidade, uma formação discursiva, uma classificação dos corpos, e outras mais (CONNELL, 2016). Connell (2016, p. 17) afirma que “o gênero é especificamente uma questão de corporificação social, em que, tecnicamente, pode ser definido como a estrutura de práticas reflexivas do corpo por meio das quais corpos sexuais são posicionados na história”.

Butler (2013) define o gênero como uma espécie de imitação persistente, que passa como real, ou seja, as pessoas se comportam

da forma que se espera delas pela sua cultura, desse modo, as expectativas de gênero tradicionais são baseadas no modo como a maioria das pessoas se comporta em sua cultura. O gênero é uma personificação. Ter um gênero envolve personificar um ideal que ninguém na verdade segue (BUTLER, 2013).

Sendo assim, a categoria do gênero não deve ser percebida como algo simples e polarizado como a masculinidade e a feminilidade, mas sim como algo fluído, cobrindo um grande espectro de identidades de gênero, pois se pararmos pra refletir, dada a diversidade de modos de ser das pessoas, o gênero é o que você faz, ao invés de uma noção universal do que você é.

FOUCAULT E OS DISCURSOS SOBRE A REPRESSÃO DO SEXO

Os debates sobre gênero e sexualidade, de certa forma, encontram-se numa espécie de redoma. Tal fato acarreta uma série de problemas, dentre eles, o fantasma da ideologia de gênero, espantalho criado pelos setores mais conservadores da sociedade para justificar a censura aos debates sobre gênero e sexualidade nas escolas como um todo (MIGUEL, 2016). Dito de forma mais clara, trata-se de proibir que crianças discutam, com seus professores, temas referentes a gênero e sexualidade, pois alegam que as mesmas não possuem idade para tal.

As consequências da segregação desse tipo de tema já são sentidas há muito tempo. As taxas de adolescentes que engravidam e jovens infectados por doenças sexualmente transmissíveis (DST), pois não sabem o básico sobre prevenção, são extremamente altas⁴.

4 No Brasil, em 2015, foram cerca de 574 mil crianças nascidas vivas de mães entre 10 e 19 anos (BRASIL, 2017).

Entretanto, abordar esses temas de forma transversal no currículo é algo previsto em lei (BRASIL, 1996) e deve ser garantido pela escola para a formação plena dos indivíduos ali matriculados.

No entanto, a raiz dessa censura é um padrão que se repete ao longo da história. Foucault (2014), ao traçar toda uma historiografia sobre a sexualidade, nos mostra que as crianças em tempos antigos sequer eram vistas como seres que careciam de atenção e proteção e literalmente viviam soltas perambulando por aí.

Diz-se que no início do século XVIII ainda vigorava uma certa franqueza. As práticas não procuravam o segredo; as palavras eram ditas sem reticência excessiva e as coisas eram feitas sem demasiado disfarce; tinha-se com o ilícito uma tolerante familiaridade. Eram frouxos os códigos da grosseria, da obscenidade, da decência, se comparados com os do século XIX. Gestos diretos, discursos sem vergonha, transgressões visíveis, anatomias mostradas e facilmente misturadas, crianças astutas vagando, sem incômodo nem escândalo, entre os risos dos adultos: os corpos “pavoneavam” (FOUCAULT, 2014, p. 7).

Entretanto, com a aurora do modelo de produção capitalista e a ascensão da tradicional família burguesa, surge um discurso baseado na repressão do sexo. A explicação dessa repressão moderna do sexo está sustentada em três pilares enunciativos como a política, a economia e a medicina.

Foucault (2014) diz que a explicação para a sustentação da hipótese repressiva sobre o sexo se deve à sua facilidade de assimilação. Ou seja, os discursos criados sobre a repressão da sexualidade como, por exemplo, os pressupostos da psicanálise freudiana e os demais discursos médicos sobre o tema, e a suspeita disciplina de sexologia, dentro das relações de poder, criam saberes sobre o sexo. Tais saberes são criados visando à normalização dos discursos e do pensamento social em conformidade com uma única

verdade. Com isso, qualquer tipo de discurso tido como transgressor é rapidamente marginalizado pela sociedade.

Em um primeiro momento, tornar o sexo em algo que não deve ser discutido em público incita subjetivamente uma necessidade de expressão por parte dos indivíduos. Desse modo, na agonia de poder se expressar sem que haja um julgamento feito pela sociedade, o sujeito se submete ao divã do psicanalista. Eis, então, o primeiro discurso que sustenta a repressão: a patologização de um dado natural para futura exploração comercial e médica e, não obstante, conformar ou normalizar o transgressor.

Um outro discurso sobre o sexo remete sua origem à do capitalismo burguês. Nosso autor diz que a coincidência desses fatos, ou seja, que a repressão do sexo surge em um momento de exploração sistemática do trabalhador. Tendo como principal objetivo fazer com que o mesmo não se desviasse do trabalho e que se limitasse ao sexo apenas para fins reprodutivos (FOUCAULT, 2014). Nesse contexto, também surge a necessidade dos governantes em controlar o crescimento populacional, acarretado principalmente pelo êxodo rural, que se intensificou após a queda do sistema feudal e a ascensão do capitalismo. Sendo assim, surge o discurso político da repressão sexual como uma maneira de conter a expansão populacional ocasionada pela urbanização exagerada.

Desse modo, os discursos repressivos sobre o sexo, que detêm em sua origem interesses médicos, econômicos e políticos, criaram um ambiente repressivo. Nesse ambiente, adultos que não se enquadram em sua norma são taxados de transgressores. Com as crianças e adolescentes não é diferente, em certa medida, é até pior. Quebrar esses saberes cristalizados é a função do professor. Adentrar nesse território e tentar expor esses discursos faz parte de seu cotidiano e deveria ser assumido como função principal da docência para o pleno desenvolvimento dos alunos como cidadãos éticos e políticos.

METODOLOGIA

O tipo de pesquisa utilizada neste trabalho é de ordem qualitativa, possuindo alguns aspectos de um estudo de caso. Ou seja, procura-se preservar o aspecto fracionado do objeto de estudo. Isto significa que optaremos por investigar as relações de gênero presentes naquela realidade com um número parcial de sujeitos. Enquanto possuidora de aspectos referentes a um estudo de caso, seguiremos as quatro etapas descritas por Gil (2008): a) delimitação da unidade-caso; b) coleta de dados; c) seleção, análise e interpretação dos dados; d) elaboração do relatório. Além disso, a pesquisa irá se apoiar em parâmetros éticos, como o uso de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a confidencialidade dos sujeitos participantes da pesquisa.

Os sujeitos investigados são estudantes dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino da cidade de Ourinhos. Em maior evidência estão dez alunos/as do 9º ano, representados por cinco meninos e cinco meninas escolhidos pelo professor responsável baseado em seu desempenho acadêmico e comportamento. Todos possuem idades que variam de 13 a 15 anos e cursam as aulas no período da manhã.

A coleta dos dados ocorrerá com a utilização de questionários semiestruturados com os alunos previamente escolhidos devidamente alocados em uma sala reservada pela direção da escola para a realização da pesquisa. Dividimos os alunos em dois grupos, o de meninos e o de meninas. Encaminhamos um grupo de cada vez para a sala previamente reservada e estipulamos um tempo de 15 a 20 minutos para que os alunos respondessem os questionários. Tais momentos foram acompanhados pelo pesquisador responsável, que estava proibido de interferir nas interações ali existentes, a não ser para comunicar sobre o tempo. Aos alunos era permitida a livre interação,

pois acreditamos que os momentos espontâneos de conversação possuem uma carga simbólica bastante elevada.

A análise dos dados acontecerá a partir da triangulação dos dados obtidos. Criaremos categorias descrevendo o objeto estudado, priorizando as narrativas dos sujeitos investigados.

RESULTADOS

Os questionários foram elaborados de forma que pudéssemos entregá-los tanto para os meninos, quanto para as meninas. As perguntas são simples, devido principalmente à faixa etária dos indivíduos, e concentram-se em aspectos constitutivos de sua identidade e do seu gênero, mas também do gênero oposto. O primeiro bloco de tabelas contém as respostas de meninos e meninas sobre a forma como entendem seu gênero. O segundo bloco de tabelas refere-se às respostas de ambos sobre a forma como entendem o gênero oposto.

Primeiro bloco

A tabela número 1 apresenta as respostas das meninas para a pergunta: “Para você, o que é ser uma menina?”. Nesse sentido, procuramos com essa pergunta bastante direta compreender o que elas pensam sobre o seu gênero a um nível de identidade.

Tabela 1 – Pergunta nº1: Para você, o que é ser uma menina?

Aluna 1	“Ser uma menina é ter cabelos longos, ter um físico de uma menina.”
Aluna 2	“Para mim, ser menina é se vestir e agir como tal além de possuir um órgão feminino vagina.”
Aluna 3	“Para mim, ser uma menina é primeiramente ter órgãos sexuais femininos, vagina, e geralmente ter o emocional mais sensível.”
Aluna 4	“Para mim, ser uma menina é ter uma vagina (órgão sexual feminino).”
Aluna 5	“Para mim, ser uma menina é ter o órgão sexual feminino vagina.”

A menina, como é descrita pelas alunas, é um ser que apresenta como principal marca identitária a presença de uma vagina. A menção ao órgão sexual feminino como principal característica feminina aparece em todos os questionários. É também similar a ênfase que foi dada ao emocional feminino considerado notadamente mais sensível pelas meninas.

A tabela número 2 contém as respostas para a pergunta: “Quais as principais características que definem uma menina?”. Nesta, tivemos como principal objetivo elencar alguns atributos característicos do gênero das meninas apresentados como marcas de diferenciação social.

Tabela 2 – Pergunta nº2: Quais as principais características que definem uma menina?

Aluna 1	“Pela maneira de falar, de agir, pensar, se vestir, e até de expressar seus sentimentos.”
Aluna 2	“O cabelo, uma maquiagem, a roupa.”
Aluna 3	“Corpo, rosto, vestimenta, modo de se comportar e falar.”
Aluna 4	“Sua aparência, cabelos, roupas, atitudes, modos de falar e de agir.”
Aluna 5	“Pela maneira de se portar, falar, suas vestimentas, modo de agir.”

As principais características atribuídas pelas meninas ao seu gênero, além das acima mencionadas, se referem aos aspectos

constitutivos da identidade que correspondem aos itens de vestuário, ao cuidado com o corpo, esteticamente e cosmeticamente falando, e a maneira de se comportar.

A tabela número 3 apresenta uma pergunta por associação: “Quando você lê a palavra MULHER, qual a primeira coisa que vem à sua mente?”. As respostas foram unânimes ao associar tal palavra a suas respectivas mães, bem como ao termo responsabilidade.

Tabela 3 – Pergunta nº3: Quando você lê a palavra MULHER, qual a primeira coisa que vem em sua mente?

Aluna 1	“Minha mãe, que é uma pessoa que apresenta ter mais responsabilidade, atitude...”
Aluna 2	“Minha mãe, a pessoa que mais me espelho no mundo, um exemplo de guerreira.”
Aluna 3	“Minha mãe, pois é a minha maior influência de mulher.”
Aluna 4	“Ser uma pessoa responsável.”
Aluna 5	“Minha mãe, que é a pessoa que mais me orgulho por ser uma mulher guerreira, cheia de responsabilidades e sempre certa com seus deveres.”

A tabela número 4 contém as respostas dos meninos sobre o seu gênero, respondendo à seguinte pergunta: “Para você o que é ser um menino?”. Conforme dito anteriormente, o padrão de perguntas é o mesmo para meninos e meninas. Sendo assim, o entendimento que procuramos obter das respostas possuem o mesmo sentido, mesmo que os significados destoe.

Tabela 4 – Pergunta nº1: Para você, o que é ser um menino?

Aluno 1	“Ter pensamentos masculinos e os órgãos masculinos.”
Aluno 2	“Para mim, ser um menino é ter um órgão genital masculino, pênis, e também sua forma de agir, ser, falar, andar, etc.”
Aluno 3	“Ser um menino é aproveitar a vida e arcar com suas consequências.”
Aluno 4	“Para mim, ser um menino é principalmente a presença do órgão genital masculino, pênis, e quase sempre a forma de se arrumar.”
Aluno 5	“Maturidade e responsabilidade.”

O ser masculino é percebido como um indivíduo que se interessa mais em se descrever como um ser livre e por “viver a vida”, do que por suas características físicas. A diferença das percepções, traçando um paralelo com o feminino, foca muito mais no aspecto comportamental do que no físico e sexual. Os meninos prezam muito a questão da liberdade e os modos de usufruí-la, mas não se esquecem das consequências que existem ao optar por esse estilo de vida.

A tabela 5 é referente à pergunta “Quais as características que definem um menino?”, e visa compreender como os meninos entendem e expressam os aspectos constitutivos de seu gênero.

Tabela 5 – Pergunta nº2: Quais as principais características que definem um menino?

Aluno 1	“Pela maneira de se portar na sociedade, na família e na forma de agir e falar.”
Aluno 2	“Seu jeito de se vestir e seu jeito de ser.”
Aluno 3	“Seu corpo, cabelo, voz, vestimentas, atitudes, etc.”
Aluno 4	“Cabelo curto, boné, barba, etc.”
Aluno 5	“Além de conter um pênis, contém também uma maneira largada de se vestir, coragem e vontade.”

Os meninos apesar de dar mais atenção aos aspectos supracitados, não ignoram a diferença física existente entre eles e as meninas. Novamente, então, temos um discurso centrado nas diferenças sexuais. O pênis, assim como a vagina, é amplamente citado, bem como a maneira de se vestir e os modos de se comportar. Quando se referem às principais características do sexo masculino, logo a questão da coragem e a da força de vontade se mostra presentes como aspecto constitutivo de sua personalidade. No entanto, a vaidade não é algo a que os meninos deem muita atenção, sendo a única menção a algo que se aproxime dessa questão a fala de um aluno que diz que aos meninos compete um jeito “largado” (sic) de se vestir.

A tabela 6 é sobre a pergunta por associação: “Quando você lê a palavra HOMEM, qual a primeira coisa que vem em sua mente?”.

Tabela 6 – Quando você lê a palavra HOMEM, qual a primeira coisa que vem em sua mente?

Aluno 1	“Responsabilidade.”
Aluno 2	“Ser homem pra mim é aquele que toma frente dos problemas e resolve eles, que tem responsabilidade sobre a vida!”
Aluno 3	“Responsabilidade, que um dia você irá cuidar de uma família e pensar que todos os dias deve acordar cedo e pensar mais uma vez tenho que acordar cedo para manter essa família de pé.”
Aluno 4	“Meu pai, por uma influência muito significativa na minha vida.”
Aluno 5	“Maturidade e responsabilidade.”

Diferentemente das meninas, que centraram suas respostas na figura da mãe, os meninos abordaram muito mais os atributos que eles consideram masculinos, bem como a figura idealizada de um homem como o provedor do lar, muito semelhante à função social atribuída pela sociedade aos pais.

Segundo bloco

O segundo bloco, conforme dito anteriormente, conterà as tabelas com as percepções dos alunos sobre o gênero oposto. Nesse sentido, a tabela 7, com a pergunta “Para você, o que é uma menina?”, é endereçada aos meninos e visa compreender o modo como os mesmos entendem o outro.

Tabela 7 – Pergunta nº4: Para você, o que é uma menina?

Aluno 1	“Ser uma menina é ser responsável e se impor na sociedade e na família.”
Aluno 2	“Seu jeito de se vestir e sua carisma.”
Aluno 3	“Ser uma menina é ter sentimentos mais frágeis e ter um corpo feminino.”
Aluno 4	“A salvação do mundo!”
Aluno 5	“É ser mais sensível, cuidadosa, dedicadas no que fazem, e usam vestimentas mais bem cuidadas.”

“A salvação do mundo!” – assim é percebida a mulher no entendimento dos meninos. Os aspectos compreendidos e descritos pelos garotos sobre as meninas são todos voltados à ideia de vaidade, cuidado e carisma. Representando a mulher como um ser bastante preocupado com a sua aparência, como o cuidado com os cabelos, pele e unhas, bem como seu modo particular de agir e sua posição na sociedade. Frequentes são os comentários referentes a uma responsabilidade como umas das principais características femininas, bem como a sua sensibilidade emocional.

É interessante notar que alguns meninos se referiram as meninas como pessoas “a frente de seu tempo”, ou seja, como sujeitos de certa forma emancipados, livres. Essa percepção é reflexo do modo como as mulheres atualmente são vistas pela sociedade, e mais uma vez nos vemos aqui utilizando a metáfora da guerreira para representá-la. A tabela número 8, com a pergunta “Quais as principais características que definem uma menina?”, possui a intenção de compreender como os meninos descrevem as características femininas.

Tabela 8 – Pergunta nº5: Quais as principais características que definem uma menina?

Aluno 1	“Personalidade forte, pensamento pra frente.”
Aluno 2	“Seu jeito, suas maneiras de se comportar, vestimentas, etc.”
Aluno 3	“Sensível, amorosa, cuidadosa.”
Aluno 4	“Presença de órgão genital feminino, vagina, e quase sempre a forma de se portar e se vestir.”
Aluno 5	“Sensível, amorosa e carinhosa.”

Fizemos a mesma dinâmica da associação com os meninos. Demos-lhe a palavra “Homem” e pedimos que descrevessem a primeira coisa que surgisse em suas mentes. As respostas giraram em torno do pai como um sujeito de índole exemplar, do homem como o provedor do lar e do indivíduo masculino dotado de maturidade e responsabilidade. Apesar de algumas respostas estarem aparentemente dissociadas da figura do pai, todas elas remetem a aspectos paternalistas, como o zelo pela família e a maturidade de assumir suas responsabilidades.

É válido destacar que as percepções dos meninos sobre as meninas em nenhum momento contaram com uma comparação com suas mães ou algum modelo feminino familiar. Os motivos para a ocorrência desse fenômeno talvez residam na falta de um modelo familiar que inspire nesses meninos uma referência a ser seguida, ou devido à dificuldade que alguns meninos possuem em demonstrar seus sentimentos.

Tabela 9 – Quando você lê a palavra MULHER, qual a primeira coisa que vem em sua mente?

Aluno 1	“É ter um pensamento moderno por completo, uma visão inclinada pra frente.”
Aluno 2	“Uma pessoa que não depende de ninguém e ser uma pessoa meiga e delicada.”
Aluno 3	“Ser mulher é ter suas responsabilidades e de um dia talvez cuidar de filhos ou de uma casa.”
Aluno 4	“Penso em uma guerreira que levanta todos os dias e vai em busca de seus sonhos, não precisa de ninguém, porque é independente, ser vaidosa, carinhosa, etc.”
Aluno 5	“Guerreira.”

A percepção das meninas sobre o gênero oposto contida na tabela 10, referente à pergunta: “Para você, o que é um menino?”, é bem semelhante à compreensão que elas possuem de seu próprio gênero.

O discurso é bastante centrado nas diferenças biológicas. Todas as respostas têm como principal elemento constitutivo da identidade dos meninos a presença de um pênis e a forma física biologicamente diferente. Aspectos referentes a vestimentas e estilos de vida também são citados, mas serão mais bem explorados adiante.

Tabela 10 – Pergunta nº4: Para você o que é um menino?

Aluna 1	“É ter um órgão sexual masculino, o pênis.”
Aluna 2	“Ter órgãos genitais masculinos, a roupa.”
Aluna 3	“Biologicamente falando, um ser humano que possui um órgão sexual masculino, o pênis.”
Aluna 4	“As mesmas das meninas, suas vestes, cabelos, modo de agir, além de seu órgão masculino pênis.
Aluna 5	“Da mesma maneira que penso sobre ser uma menina, para mim um menino é ter o órgão sexual masculino pênis.”

Em relação às características que definem um menino, referente à pergunta da tabela 11, as meninas centraram seu discurso nos aspectos do comportamento e da inclinação para a ação e esportes radicais e/ou coisas mais perigosas. Um fenômeno notório presente na fala das alunas é a percepção que elas têm do olhar desejante dos meninos, ou seja, elas sabem que eles as olham com desejo sexual e entendem isso como um traço da personalidade masculina. No entanto, podemos dizer que isso é um traço específico da heterossexualidade.

Tabela 11 – Pergunta nº5: Quais as principais características que definem um menino?

Aluna 1	“A maneira como eles olham para as meninas com desejo, a forma de agir e de pensar.”
Aluna 2	“A roupa, o cabelo e o físico.”
Aluna 3	“Corpo e como agem.”
Aluna 4	“Seus comportamentos e atitudes e desejos que são totalmente o oposto das meninas. Meninos em sua grande maioria gostam de ação, esportes e desafios. (Não dizendo que meninas não gostam disso)”

Aluna 5 “A maneira que eles olham para as meninas com desejo, seu comportamento, suas atitudes, falas, maneira de pensar, agir, suas roupas.”

Diferentemente dos meninos que não citam em momento nenhum as suas mães ou alguma referência feminina familiar, as meninas, quando questionadas sobre o sentido da palavra “homem”, citam quase que de maneira unânime seus pais, conforme pode ser visto na tabela 12. Quando não o fazem, entendem o masculino representado pelo estereótipo do alto executivo, empresário de sucesso, o homem de negócios.

Tabela 12 – Pergunta nº6: Quando você lê a palavra HOMEM, qual a primeira coisa que vem em sua mente?

Aluna 1	“Meu pai, meu porto seguro que sei que independente do que aconteça sei que ele sempre estará lá para me ajudar, com seu instinto protetor.”
Aluna 2	“Meu pai, pois é a minha maior influência de homem.”
Aluna 3	“Ser um homem de negócios, ter uma responsabilidade.”
Aluna 4	“Meu pai, que é a pessoa que mais tenho admiração e orgulho, pois além de ser um cara batalhador, cumpre com seus deveres sempre.”
Aluna 5	“Meu pai, que é uma pessoa que tem muitas responsabilidades e é responsável, cumpre com todos os seus deveres.”

Nesse sentido temos, então, que as meninas entendem o outro masculino tendo como principal referência os homens que estão mais perto delas, no caso, seus pais. As diferenças biológicas estão sempre presentes no discurso feminino, bem como as diferenças de acessórios, adereços e comportamentos. É válido ressaltar a noção que as mesmas possuem do interesse sexual que os meninos têm por elas, tornando isso um traço fundamental em sua identidade.

DISCUSSÕES

Com base nos resultados obtidos, podemos inferir que o modo como os alunos entendem o seu gênero e o gênero oposto é bastante concreto e apresenta bases bem sólidas na realidade. Ou seja, o que eles entendem sobre si e sobre o outro nada mais é do que aquilo que enxergam. Isso é corroborado pela consonância de ambos em dar ampla ênfase às características físicas, como os órgãos sexuais, por exemplo. Tal fato não nos surpreendeu, pois se encaixa com o padrão de desenvolvimento cognitivo proposto por Jean Piaget, que diz que nessa faixa etária, que compreende dos 10 aos 13 anos, as crianças tendem a operar o seu pensamento de maneira bastante concreta (MENESTRINA *et al.*, 2015).

As características que ambos definem para o seu gênero não são muito diferentes daquelas que a sociedade convencionou ser de homem e de mulher. Nesse sentido, é comum pensarmos esses aspectos distintos como papéis, conforme destaca Butler (2013). Esses papéis são reforçados o tempo todo pela mídia, pela internet, pelo senso comum, mas principalmente pelos processos de socialização existentes em instituições normalizadoras como a escola, a Igreja e a família. Desse modo, se torna comum que uma menina se entenda como um ser sensível, delicado e vaidoso e que um menino se perceba como corajoso, livre e responsável. E, quando passamos isso para o oposto, percebemos que as respostas são praticamente as mesmas, a não ser pelas meninas que possuem ciência da violência simbólica (BOURDIEU, 2017) a que estão submetidas por meio dos olhares desejantes dos meninos.

Pierre Bourdieu destaca em seu texto “A dominação masculina” (2017) que a sociedade tende a considerar atos e gestos, bem como comportamentos e práticas, que por sua vez são inculcados

nos sujeitos por meio de um longo processo de socialização, como dados naturais, inatos. Baseados nesta ideia, podemos questionar a natureza das respostas contidas na pergunta de associação das palavras homem e mulher. Nesse sentido, quando fizemos esse questionamento aos alunos, buscamos captar aquilo que Bourdieu chama de conhecimento espontâneo, ou seja, uma resposta que é um reflexo de seu processo de socialização, um espasmo cultural daquilo que foi inculcado e lapidado nos pequenos durante toda a sua vida. Obtivemos por parte das meninas a figura absoluta do homem e da mulher representadas pelas figuras paterna e materna. Enquanto isso, os meninos, apesar de não evocarem diretamente essas duas figuras, citaram atributos e virtudes morais que se encaixam perfeitamente na definição apresentada pelas meninas.

Sendo assim, podemos inferir que meninos e meninas, mesmo sendo questionados separadamente, possuem uma semelhança de pensamento muito ampla. A maneira como se percebem é homogênea dentro de seu gênero e possui poucos traços distintivos entre si, a não ser quando é posta em relação ao gênero oposto, mas mesmo nesses casos as respostas possuem um sentido parecido, ainda que apresentem atributos destoantes. Dito de outro modo, é comum os alunos citarem as diferenças de comportamento, de modos de se vestir e dos cuidados com o corpo como sendo diferentes, entretanto, apesar de apresentarem esses aspectos como traços distintivos, em um contexto geral, eles abordam as mesmas coisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como principal objetivo analisar a percepção que alunos dos anos finais do Ensino Fundamental possuem sobre seu gênero e o gênero oposto, mas não só isso, pois tentamos de

maneira breve e não exaustiva explicar que os discursos sobre o corpo e sobre o sexo são discursos privilegiados em uma relação de poder e que tal privilégio é historicamente negado a mulheres e crianças. Nesse sentido, este trabalho vai além de entender a percepção desses sujeitos, ele vai no sentido de funcionar como um espaço de discussão em que os esses não sejam reprimidos ou sejam vítimas de chacota por falar abertamente sobre esses assuntos. Este trabalho é um espaço de resistência no sentido foucaultiano, ou seja, é um ponto na emaranhada rede de poder em que aos oprimidos lhes é resguardado o direito de responder, subverter, resistir.

Sendo assim, ao lhes ser dado espaço para que discutam suas percepções sobre o gênero, pudemos perceber que os alunos/as centram suas percepções principalmente nas diferenças físicas e biológicas, sendo as diferenças entre órgãos genitais e o modo de se vestir e agir os principais fatores de diferenciação. Enquanto as meninas possuem suas mães e seus pais como modelos de mulheres e homens, os meninos tendem menos a essa associação. Os alunos focam muito mais nas virtudes estereotipadas do que em um sujeito em si, ou seja, atributos morais como coragem, responsabilidade e maturidade se manifestam de maneira mais intensa. Em suma, a ideia que um gênero possui de si e do outro está completamente dentro da realidade concreta vivida pelos alunos. Isso é claramente demonstrado pelas respostas que se atêm basicamente às diferenças biológicas beirando o conhecimento espontâneo e em nenhum momento citam quaisquer características sociais ou históricas, fora aquelas que obedecem ao estereótipo dominante sobre o ser homem e o ser mulher em nossa sociedade.

Por fim, podemos concluir que ambos, meninos e meninas, possuem uma clara ideia de seu gênero e do gênero oposto, mesmo que superficial, se formos levar em consideração os estudos de gênero. Sendo assim, se faz necessário ampliar o que se ensina na sala de aula e complementar a parte ensinada, predominantemente voltada para a biologia, com aspectos sociológicos e filosóficos referentes a

gênero e sexualidade. No entanto, o caminho é árduo. As barreiras só tendem a se multiplicar. É necessária uma formação que dê conta desses estudos e também que a comunidade pare de tratar o professor como um demônio doutrinator. Só assim teremos um futuro em que a repressão e a censura sejam coisas obsoletas e o direito de fala seja algo comum para todos.

REFERÊNCIAS

- BEAUVOIR, S. *O segundo sexo: fatos e mitos*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1960.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2017.
- BUTLER, J. P. *Problemas de Gênero: Feminismos e subversão da identidade*. 6ª ed. Trad.: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- CONNELL, R. *Gênero em termos reais*. São Paulo: nVersos, 2016.
- FOUCAULT, M. *História da Sexualidade 1: A vontade de saber*. 5ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FRIEDAN, B. *Mística feminina*. Petrópolis: Vozes, 1971.
- GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- _____. *O corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MENESTRINA, T. C. et al. Análise piagetiana do desenvolvimento cognitivo: experiências com crianças do ensino fundamental. *Revista Dynamis*, Fundação Universidade Regional de Blumenau, v. 20, n. 1, p. 54-74, 4 nov. 2015.
- MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaga no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.
- MILLETT, K. *Sexual politics*. New York: Ballantine, 1970.



4

Neilton Rodrigues Magalhães
Eder Ahmad Charaf Eddine

EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: BREVE REFLEXÃO SOBRE O CONTEXTO ESCOLAR, FAMILIAR E SOCIAL, COM ÊNFASE NA LEI Nº 10.639/2003

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.391.75-107

Falar sobre a cultura negra é pensar em africanidade, em comunidade, em diversidade cultural, em grupo. Conhecer um pouco da educação racial no Brasil é como reconhecer a nossa ancestralidade e resgatar a autoestima dos afrodescendentes, dando um passo na reparação da desigualdade política, econômica, cultural e socioambiental.

O presente trabalho tem como objetivo desenvolver uma reflexão sobre a educação escolar dentro do contexto histórico brasileiro e defender a positividade da introdução da educação racial em toda rede da educação básica.

A metodologia utilizada na pesquisa é qualitativa, de caráter de análise documental, feita a partir da análise da Lei nº 10.639/2003, das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNs), de artigos científicos voltados para a área da educação racial e de dados e estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Social (SEPPPIR) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Sendo assim, levantaremos questões relativas e instigadoras sobre a temática, como qual o papel da disciplina de História como mediadora desse processo, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), de artigos e da aplicação da Lei Federal nº 10.639/2003 e, além disso, como questões sobre educação racial, africanidade e diversidade racial estão elaboradas no documento do Ministério da Educação (MEC).

Imaginemos o que teria acontecido com a população negra se houvessem desprezado o princípio da parceria, do diálogo, da cooperação? E ainda no que ocorre nesta sociedade racista e excludente? Sabe-se que 45% da população brasileira é composta por negros, de acordo com o censo demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2013, p.

500), mas isso não tem sido suficiente para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Como mudar essa realidade? O que rege as políticas públicas, as escolas, as famílias, a sociedade no geral? Isso se deve a um conjunto de fatores a serem abordados no âmbito da pesquisa.

Faz-se necessário destacar a Lei nº 10.639/2003, que regulamenta a obrigatoriedade da educação racial e fundamenta como base o princípio da igualdade, a garantia de que somos todos sujeitos históricos sociais. Faz-se análise ao documento do Ministério da Educação (MEC), que trata da contextualização do termo racial e das regulamentações aplicacionais disciplinares, incluindo a responsabilização a um conjunto de esferas, públicas, privadas, escolares, familiares e sociais.

Ao desenvolver o trabalho de pesquisa a partir de análise de documentos no âmbito da educação racial no Brasil, foi preciso confrontar uma série de conjuntos de fatores e desafios considerados importantes e fundamentais para que se promova uma discussão sobre algumas medidas que contribuem para o respeito nas relações étnico-raciais, algo que está sendo debatido e questionado com veemência nas últimas décadas.

Apesar de vivermos em um país diversificado quanto à miscigenação de etnias, com uma história de colonização multicultural, a implementação de políticas públicas para a inclusão da educação racial nas escolas, com a participação das famílias e da sociedade, é imprescindível para a formação de uma sociedade humanitária e consciente.

A educação racial é o ensino formal e informal sobre os tipos de etnias que formam a sociedade brasileira, as diversidades culturais existentes e o respeito devido a todas as etnias, instruindo e socializando as pessoas para uma relação harmoniosa, promovendo a igualdade

de direitos sociais, políticos, culturais, científicos e econômicos, principalmente entre brancos e negros.

Sendo assim, para mais bem desenrolar o propósito desta análise, procuramos estabelecer como relevante definir os termos Africanidade, Diversidade Cultural, Ancestralidade e Desigualdade política, econômica e socioambiental.

A africanidade, em sentido geral, nos remete ao reconhecimento tanto de um lugar histórico, sociopolítico, quanto cultural, no qual a prevalência coletiva negra gera um espaço imprescindível para evidenciar a construção das tradições coletivas do amplo continente africano.

Para viver democraticamente em uma sociedade plural, é preciso respeitar e valorizar as diversidades culturais que a constituem. Por sua formação histórica, a sociedade brasileira é marcada pela presença de diferentes etnias, grupos culturais, descendentes de imigrantes de diversas nacionalidades. A expressão “africanidade brasileira” refere-se às raízes da cultura brasileira, que tem origem africana, ou seja, está relacionada à amplitude e valorização dessa cultura.

Os negros trazidos como escravos pelos colonizadores no período colonial para o trabalho rural ou na mineração são os principais disseminadores dessa diversidade cultural brasileira. Mesmo sendo submetidos a várias atrocidades, sua influência na formação cultural brasileira deixa uma clara demonstração de resistência de seus valores culturais.

Essas diversidades culturais estão instaladas em diversas regiões do Brasil e referem-se aos diferentes costumes de uma sociedade, entre os quais podemos citar vestimentas, culinárias, manifestações religiosas, entre outros aspectos.

A ancestralidade nos remete à nossa origem e à nossa descendência, e nosso processo de colonização mostra que o povo brasileiro é uma miscigenação de povos de diferentes partes do mundo, que se aglomeraram e somaram para a construção de um país multicultural e pluriétnico, onde todas as etnias e culturas são importantes e merecem tratamento e reconhecimento igualitário.

A desigualdade política, econômica e socioambiental retrata a realidade do povo brasileiro, na qual as oportunidades e riquezas se concentram em torno de uma minoria, enquanto a maior parte da sociedade é excluída e lhes são usurpados o direito de viver com dignidade e qualidade de vida em razão de características pessoais ou do meio em que vivem, como a cor da pele, a religião, a escolha sexual e a classe social.

Para acabar com as disparidades sociais, visível principalmente entre brancos e negros, é preciso reeducar a sociedade, para que esta tenha respeito e conhecimento do papel e da importância de cada pessoa dentro do contexto social.

TRABALHANDO COM A LEI Nº 10.639/2003 PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA

A aprovação da Lei nº 10.639/2003 representa uma conquista fruto da luta de movimentos sociais antirracistas e voltados para a modernização e democratização do ensino brasileiro frente a uma variedade de riquezas culturais oferecidas pelo povo afro-brasileiro.

O reconhecimento da importância da cultura afro-brasileira e africana e sua inserção dentro do ensino escolar não é um fato

que ocorreu isoladamente, é decorrência das cobranças do povo negro, cansados das injustiças sofridas e de viverem à margem da sociedade, sem reconhecimento e valorização, apesar da inquestionável contribuição para a formação da nação, que se revela excludente e opressora.

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas. (BRASIL, 2013, p. 499)

A Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional da rede de Ensino Básico, estabelecendo a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira e Africana”.

A Lei nº 10.639/2003 disciplina em seu artigo 26-A que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. (BRASIL, 2003).

Assim, a Lei nº 10.639/2003 determina a obrigatoriedade do ensino “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” na Rede de

Educação Básica de todo país, onde pode ser considerado como um ponto de chegada, o avanço de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com valores iguais aos dos outros povos que para aqui vieram, e também como um ponto de partida para uma mudança social em que a população negra e suas heranças adquiram visibilidade: é uma forma de continuar existindo com dignidade, respeito, tendo sua cultura preservada.

A população negra já vinha lutando pelo seu reconhecimento através do movimento Negro, na luta pelas políticas de combate ao racismo. Em decorrência disto, a Lei nº 10.639/2003 é uma legislação de caráter nacional que vem subsidiar essa luta do povo negro como forma de fazer valer o reconhecimento da história e da cultura dos afrodescendentes nos ambientes escolares, reconhecendo assim sua identidade étnica e seu valor.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, o reconhecimento trazido pela Lei nº 10.639/2003 “implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira” (BRASIL, 2013, p. 499), além de subsidiar a criação de políticas públicas de ações afirmativas, visando à reparação das injustiças causadas aos escravos e repassadas aos seus descendentes, e de combate ao racismo, que atinge principalmente os negros.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores

que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2013. p. 498)

É importante salientar que tais políticas têm como metas não só o direito dos negros de se reconhecerem na cultura nacional, mas também como todos os cidadãos brasileiros de terem acesso à educação e serem instruídos por profissionais qualificados a reconhecer e respeitar as diversidades culturais.

Sabe-se que a escola é de grande importância para fazer valer as determinações da lei, afinal, é nos ambientes escolares que acontecerão os estudos sobre esses conteúdos. Então, faz-se necessária e fundamental a capacitação e formação dos profissionais da educação para trabalhar com esses conteúdos pertinentes à educação étnico-racial.

Assim, com base na efetivação da lei, todos os professores, sejam negros ou brancos, devem conhecer e estar dispostos a adquirir cursos de aperfeiçoamentos e materiais que tratam do conteúdo, pois essa lei não é apenas para os negros e sim para toda a população que compõe a nação brasileira. Para isso, é preciso que as escolas tenham apoio público dos governantes para que possam fornecer materiais e subsídios aos professores, pois de nada adianta ter a lei e fazê-la acontecer se a escola não dispuser de recurso financeiro suficiente para fomentar um ensino de qualidade.

É importante destacar que a implementação da lei não depende apenas dos professores e dos demais membros das unidades escolares, e sim da organização, mobilização e aceitação da sociedade para fazer com que o propósito da lei seja cumprido, permitindo que os alunos e a população afrodescendente assumam-se como cidadãos e

sejam aceitos como pessoas participativas e autônomas no contexto socioeconômico e político.

Temos a lei. O que fazer? Como trabalhar a Lei nº 10.639/2003 e as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais de história e cultura afro-brasileira e africana na escola? Como vencer as resistências dentro e fora do contexto escolar? Que abordagens fazer? Agora se trata de avançarmos na articulação da lei e seus princípios norteadores com a prática cotidiana das escolas. Essas são questões que merecem nossa atenção na abordagem do conteúdo.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

A metodologia da pesquisa é qualitativa, de caráter de análise documental e foi realizada tendo como suporte teórico a leitura de Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (2003). A base para a investigação foi a obtenção de documentos oficiais que tratassem do conteúdo no seguimento da proposta do trabalho. Sendo assim, foi feita a análise da autenticidade de documentos, procurando interpretá-los, para reforçar o seu alcance real e o nível de confiança, e atingir o objetivo da pesquisa, dando credibilidade ao trabalho.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, elaborada e atualizada pelo Ministério da Educação (MEC), é um documento que regulamenta os preceitos trazidos pela Constituição Federal de 1988 e demais normas jurídicas relacionadas às políticas públicas de implementação da educação básica no Brasil, garantindo

a observância mínima aos direitos e garantias fundamentais a uma educação de qualidade, estabelecidos na nossa Carga Magna.

O papel das diretrizes curriculares nacionais é estabelecer “a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 4).

É com base nas diretrizes curriculares nacionais, de caráter obrigatório e âmbito federal, que todas as escolas brasileiras vão elaborar seus planos de ensino e estabelecer as metodologias de introdução dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula e a forma de planejamento e assistência aos discentes.

No que tange às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação, busca em seu artigo 2º, §§1º e 2º, a construção de uma nação democrática, com a formação de cidadãos atuantes e conscientes dentro de uma sociedade multicultural e pluriétnica:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da educação e têm por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas na nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (BRASIL, 2013, p. 512)

A finalidade da introdução do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino Básico Brasileiro, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), é o reconhecimento e a valorização das diversidades culturais, promovendo a igualdade e o resgate da autoestima e da identidade do Negro.

A educação racial almeja a formação de cidadãos capazes de se relacionar, interagir e negociar com as outras pessoas, garantindo o respeito à pluralidade étnico-racial, aos direitos legais e à valorização da identidade pessoal.

Para que a igualdade social entre os brasileiros seja atingida, é necessária a intervenção estatal na edição de políticas de ações afirmativas para que todos tenham as mesmas oportunidades de crescimento pessoal, profissional e financeiro, por isso, o documento do Ministério de Educação (MEC) estabelece que:

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001. (BRASIL, 2013, p. 499)

Essas ações afirmativas na citação acima assumem um significado de grande relevância, isto é, uma política cujo objetivo é assegurar o acesso a posições sociais importantes a membros de grupos que, na ausência dessas ações, permaneceriam excluídos. Nesse sentido, seu principal objetivo será combater as desigualdades socioeconômicas e culturais.

Entre as medidas classificadas como ações afirmativas podemos mencionar: o incremento da contratação e promoção de membros de grupos discriminados no emprego e na educação por via de cotas, bolsas de estudo, medidas de proteção ao estilo de vida ameaçado e políticas de valorização identitária, ou seja, um conjunto de ações que promova a busca e a compreensão de seus valores e lutas com o objetivo de preparar as novas gerações para o convívio entre as diferentes culturas.

Para a formulação das políticas e ações afirmativas e para acelerar o processo de normatização da Lei nº 10.639/2003, para seu cumprimento e o oferecimento do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em toda a rede de ensino, em 2008, foi criado um grupo de trabalho interministerial, que formulou as propostas e metas de implementação do Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Étnico-Raciais, enumerando várias ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC).

Uma das primeiras medidas foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004, reunindo programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, as coordenações de educação indígena, diversidade e inclusão educacional, educação no campo e educação ambiental, com o propósito de combater as discriminações raciais e sexuais através de projetos de valorização da diversidade.

Ações com o objetivo de elaborar e implementar programas educacionais em prol do acesso e permanência de negros e negras na educação escolar em todos os níveis e ações que possibilitem a toda a sociedade a reflexão e o conhecimento consistente para que sejam construídas relações baseadas no respeito e na valorização da diversidade brasileira (BRASIL, 2008 *apud* MEC/SECAD, 2008).

Outra ação é a política de formação inicial e continuada para professores de educação e gestores, por meio do estudo da diversidade étnico-racial, habilitando-os para compreender a dinâmica sociocultural da sociedade brasileira e acabar com pensamentos hierárquicos entre grupos humanos.

Como exemplo dessa ação, temos o programa de formação continuada de professores em educação para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e para educação quilombola, que oferta cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFOR.

As ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC) são imprescindíveis para que as escolas tenham condições de cumprir a lei e as diretrizes curriculares nacionais, pois sozinhas não conseguiriam trabalhar as diversidades culturais com qualidade, nem fomentar uma relação racial respeitosa entre as pessoas.

A UNIDADE ESCOLAR E SUAS ATRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O tema trata do desempenho das funções da unidade escolar na educação racial e da disciplina de História como mediadora desse processo, da estrutura física e econômica e do comportamento da escola no cumprimento da lei e das diretrizes curriculares nacionais, no papel de programar, produzir e divulgar conhecimentos, atitudes e valores que promovam aos gestores, professores e estudantes suporte para a promoção da igualdade étnico-racial no cotidiano das unidades escolares.

As instituições de ensino têm um papel fundamental na educação racial, uma vez que, sendo o órgão responsável por promover o ensino intelectual do ser humano, têm o dever legal de ensinar para os alunos medidas que desenvolvam consciência comportamental, disciplinar e uma convivência amigável e respeitosa entre as pessoas.

Sendo assim, as escolas públicas e privadas têm a obrigação de incluir em seu plano de ensino conteúdos, competências, atitudes e valores para a educação racial e os sistemas de ensino devem fornecer meios e instrumentos para subsidiar que essa educação étnico-racial seja efetivada.

Assim dispõe o artigo 3º da Resolução nº 01, do Conselho Nacional de Educação:

Art. 3º. A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira. (BRASIL, 2013, p. 512-513)

De acordo com a resolução nº 01, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação, é atribuição da escola o oferecimento da educação étnico-racial na disciplina de História do Brasil, a cultura afro-brasileira e africana. É também atribuição das unidades escolares a fiscalização para que essa disciplina seja ministrada atendendo aos preceitos estabelecidos nas diretrizes curriculares nacionais e o cuidado para que práticas racistas não ocorram dentro do ambiente escolar.

Porém, a escola deve contar com a ajuda dos Sistemas de Ensino, que adotarão medidas para fornecer materiais bibliográficos para os alunos e para os professores e, cursos de qualificação aos professores para que possam tratar do assunto em sala de aula e tenham capacitação para lidar com as diversidades que surgirem, sabendo

como agir e orientar os alunos quando se depararem com casos de racismo ou discriminação racial dentro e fora do âmbito escolar.

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros, depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens (BRASIL, 2013, p. 500).

[...]

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo, criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2013, p. 502).

Na escola, a pessoa expande seu relacionamento com os demais, interagindo com uma diversidade de pessoas com características semelhantes e diferentes das suas, devendo ter a orientação necessária para conhecer e respeitar essas diferenças, por isso, é importante que a escola ofereça condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas para o aprendizado.

Apesar da ocorrência de práticas racistas nos ambientes escolares, a discriminação racial não tem sua origem na escola,

nem é exclusivamente sua a tarefa de combatê-la. Seu papel é proporcionar o conhecimento científico e a conquista da racionalidade que rege as relações sociais e raciais, contribuindo na formação da personalidade do indivíduo, de cidadãos conscientes e na eliminação do racismo. Nessa linha de pensamento, dispõem as diretrizes curriculares nacionais:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém, o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2013, p. 501)

Na sua função de educar, é necessário que a escola desenvolva um espaço democrático, justo e igualitário, onde todos os alunos tenham voz e vez e desenvolvam de forma saudável suas relações étnico-raciais, pois, mesmo não sendo o nascedouro de formas de discriminação, não pode permitir qualquer manifestação racista.

Porém, trabalhar com a questão racial nas unidades escolares não é uma tarefa fácil, pois depende e envolve uma série de fatores, por exemplo, o que e como abordar esse conteúdo.

Os professores devem trabalhar estes conteúdos da História da África e da presença do negro no Brasil de maneira positiva, sem deixar de retratar o sofrimento dos escravos na época da escravidão. Devem

realçar a contribuição do negro na formação social e cultural do nosso país, e assim desmistificar a ideia de negro “coitadinho” presente na sociedade e outras demais expressões presentes nos livros didáticos que acabam ridicularizando e rebaixando o povo negro.

É necessário que todos os afrodescendentes tenham orgulho de sua história e de sua cultura. Para isso, abordaremos no próximo subtítulo as contribuições da disciplina de história no resgate da autoestima, autoconfiança e do reconhecimento de sua identidade.

O PAPEL DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA COMO MEDIADORA DO PROCESSO DE EDUCAÇÃO RACIAL NO ENSINO BÁSICO

A disciplina de História é um ramo da área de ciências humanas que estuda a evolução da humanidade e os fatores e acontecimentos relevantes que contribuíram e contribuem para a formação dos valores e comportamentos de uma determinada sociedade.

Dentre as atribuições da disciplina de História, compete o ensino da cultura afro-brasileira e africana em toda rede de educação básica, com o propósito de promover o reconhecimento e o valor social da cultura negra, rompendo barreiras como preconceitos oriundos da falta de informação sobre a contribuição destes povos para a nação brasileira e para a História do mundo.

Vale lembrar que, para trabalhar a disciplina de História no resgate da memória e identidade afro-brasileira, é preciso romper com o termo negativo da palavra “Negro” usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados a partir de práticas

pedagógicas não só para o negro como também para o não negro, como mostra a citação abaixo:

Pedagogias de combate ao racismo e as discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. (BRASIL, 2013, p. 502)

Desta forma, a disciplina deve adotar práticas pedagógicas que ofereçam conhecimento e segurança aos negros, para que se orgulhem da sua origem africana, permita aos brancos identificar a contribuição, as influências, a participação e a importância da história e da cultura dos negros, além de conscientizá-los sobre a grande dívida que a população tem com os negros pelas injustiças sofridas durante séculos e o dever de repará-las.

Como mediadora no processo de educação racial na educação básica, a disciplina de História, através da propagação do conhecimento, utilizando uma metodologia de ensino baseada na participação dos africanos na construção da sociedade brasileira e do continente africano e da história de vida e luta de negros que mudaram a história, como Zumbi, Aleijadinho, Nelson Mandela e Martin Luther King, contribui para que no futuro a sociedade seja composta por cidadãos que valorizem a diversidade cultural, respeitem e aceitem as diferenças entre as pessoas.

A implementação desta disciplina deve seguir aos preceitos estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC) e será levada em consideração na avaliação das condições de funcionamento da escola.

É importante frisar que, em cumprimento à Lei nº 10.639/2003 e às diretrizes curriculares nacionais, as escolas devem oferecer meios para que a disciplina seja bem trabalhada dentro e fora da sala de aula e alcance a finalidade almejada, repensando e estabelecendo as medidas pedagógicas necessárias para a educação das relações raciais.

É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2013, p. 503).

A introdução do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no ensino básico não significa apenas a inclusão de novos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, mas traz também a necessidade de mudança de postura nas relações étnico-raciais e na forma e condições como a aprendizagem e a educação racial são trabalhadas nas instituições de ensino.

Conforme as diretrizes curriculares nacionais, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana será realizado por diferentes meios e projetos de diferentes naturezas e trabalhado durante todo o ano letivo.

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira far-se-á por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e

Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inacyra Falcão dos Santos, entre outros).

O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-Louverture, Martin Luther King, Malcon X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira) (BRASIL, 2013, p. 506-507).

No seu plano de ensino, a disciplina de História deve introduzir atividades teóricas e práticas que informem e deem relevância à cultura negra, enfatizando a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, no meio profissional, no processo de criação tecnológica e artística e na luta social por igualdade de direitos, despertando a curiosidade em relação ao conhecimento do povo negro, como sendo o conhecimento da sua própria cultura e história, visto que, de alguma forma, somos descendentes dessa grande miscigenação de povos.

No entanto, esse papel não é fácil, pois requer um trabalho conjunto entre o poder público, a escola, a família e a sociedade, que nem sempre estão preparados para essa discussão ou o oferecimento de um ensino de qualidade.

Em relação ao conteúdo a ser trabalhado em sala de aula sobre História Afro-Brasileira, as diretrizes curriculares nacionais disciplinam que:

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (Exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade. (BRASIL, 2013, p. 506)

Já em relação ao estudo da História da África, as diretrizes curriculares nacionais estabelecem como conteúdos a serem trabalhados:

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiães da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábue; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel dos europeus, dos asiáticos e também de africanos no tráfico; – à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora. (BRASIL, 2013, p. 506)

Desta forma, a disciplina deve abranger conteúdos diversos, como a história dos quilombos e de remanescentes de quilombos,

que contribuem para o desenvolvimento do país, a história da ancestralidade e religiosidade africana, o tráfico e a escravidão do ponto de vista dos escravizados e as lutas pela independência política dos países africanos, dentre outros assuntos que mostram a importância do povo africano e sua contribuição na formação do povo brasileiro e sua luta fora do continente africano, ajudando a mudar a história de diversos países.

A disciplina em análise dará ênfase ainda às manifestações culturais realizadas pelos afro-brasileiros e africanos, como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, manejo na agricultura e cultivo de plantas medicinais, obras arquitetônicas e edificações feitas pelos escravos, além da divulgação e realização de projetos interdisciplinares para a comemoração de datas como os dias 21 de março (Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial), 13 de maio (Dia Nacional de Luta contra o Racismo) e 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra), promovendo a interação, o debate e o diálogo entre alunos e sociedade.

Dentre os princípios que norteiam as ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, as diretrizes curriculares nacionais falam que as instituições de ensino devem prezar pela “conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças” (BRASIL, 2013, p. 504).

Esse trabalho pode ser feito através de exercícios extracurriculares que envolvam na prática os alunos em atividades que os levem a voltar ao passado e vivenciarem a realidade do povo africano, o que facilitará o processo de conscientização e respeito pela história e pelo povo afro-brasileiro e africano, como gincanas, peças teatrais e danças.

O papel da disciplina de História, como mediadora do processo de educação racial no ensino básico, é ajudar no combate e eliminação dos casos de racismo e discriminação racial contra negros, utilizando como principal “arma” o conhecimento e a informação aos alunos e sociedade da grande importância da história, cultura e contribuição do povo africano para o Brasil. Além disso, é auxiliar a implantação de políticas públicas que minimizem as desigualdades sociais impostas aos negros desde o período colonial, dando condições igualitárias ao povo negro frente aos demais povos e resgatando sua dignidade.

É importante lembrar que as ideias de abordagem e aplicação deste conteúdo devem ser direcionadas de forma específica para cada modalidade de ensino da rede de educação básica, frisando sua realidade escolar.

Conclui-se que a necessidade de trabalhar o contexto histórico afro-brasileiro não se limita apenas à disciplina de História como também pode ser trabalhado pela Língua Portuguesa e Literatura, na realização de pesquisas sobre a influência dos africanos na língua portuguesa, e pela disciplina de Artes, abordando a presença de elementos e rituais das culturas africanas nas manifestações populares brasileiras, entre outras.

A PARTICIPAÇÃO DA UNIDADE FAMILIAR E DA SOCIEDADE NA EDUCAÇÃO RACIAL

A unidade familiar tem o dever constitucional também de educar, como parte de um instrumento ideológico na formação social, isto é, como ela se comporta e participa do ambiente escolar diante da política de educação racial na escola, tendo como resultado um conjunto de políticas que visam à melhoria da educação brasileira no

combate às práticas seletivas, fragmentadas, corporativas, sexistas e racistas ainda existentes.

A família não pode pensar na educação dos filhos apenas como um ônus das instituições de ensino: ela é tão responsável pela formação de seus filhos quanto as escolas. E se muitas vezes lhe falta o conhecimento científico e intelectual, lhe sobra o conhecimento de comportamentos e condutas éticas e morais.

O acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos interfere positivamente na qualidade do ensino, por isso, é importante que a família esteja inteirada do que é ensinado na escola, participe e contribua para o aprendizado dos filhos.

Segundo a psicóloga Juliana Spinelli Ferrari [s.d.], a maneira como os pais agem diante das situações e fatos do dia a dia influencia no comportamento e atitudes dos seus filhos no ambiente escolar e na sociedade.

Alguns autores entendem que toda atuação familiar é educativa. Para exemplificar essa ideia, podemos usar o comportamento dos pais diante do comportamento dos filhos. A forma como os pais reagem, ou não, ensina à criança as consequências de seu comportamento, mesmo que essa não seja a intenção. Os pais têm muita importância na educação dos filhos, pois são responsáveis por legitimar ou rechaçar conhecimentos e valores adquiridos pelas crianças no processo civilizatório. Exercem, portanto, importante mediação na relação da criança com o mundo (FERRARI, [s.d.]).

Os filhos se espelham nos pais e, conseqüentemente, são reflexos destes, propagando no meio em que vivem as ideologias defendidas no âmbito familiar e que determinarão que tipo de cidadão será formado.

Neste sentido, a psicóloga Fernanda Rocha Fraga (2013) defende que a família é a principal responsável pela construção e modificação da conduta dos filhos no meio social.

A família exerce o principal papel na modificação da conduta dos filhos no meio social. É nela que a criança adquire conhecimentos para se adaptar em diferentes meios, independentemente da cultura e das regras impostas, pois a família é responsável por educar os indivíduos para viver em sociedade (FRAGA, 2013).

Por isso, é obrigação da família zelar para que seus valores éticos e morais sejam repassados para seus filhos e estes cresçam livres de qualquer forma de racismo, preconceitos ou complexos de inferioridade em relação aos demais, para que lutem por seus direitos e não se calem diante de injustiças.

Esses valores éticos e morais, acrescidos ao conhecimento intelectual sobre a cultura afro-brasileira e africana, serão imprescindíveis para o alcance da diminuição dos casos de racismo que atualmente vêm sendo noticiados na mídia e muitos outros casos que ocorrem no anonimato.

Na Educação racial e no combate às condutas racistas, além da transferência dos valores e crenças familiares, é necessário também que os pais respeitem as diferenças sociais e se informem sobre a cultura do povo negro e sua importância, adotando uma postura antirracista, pois não adianta pregar um comportamento e disseminar atitudes contrárias.

Nesse processo, a escola é uma grande aliada, pois através dela a família poderá participar de eventos e projetos que lhe ajudarão a romper qualquer tipo de preconceito que porventura tenha adquirido pelo não conhecimento da história do povo negro e a diversidade cultural existente no Brasil.

Por isso, as diretrizes curriculares nacionais foram elaboradas voltadas não só para as escolas, mas também para a família e a sociedade, para que busquem conhecimento e melhoramento nas

suas relações étnico-raciais e contribuam com as instituições de ensino na educação e na construção da personalidade dos cidadãos.

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, 2013, p. 497).

O poder público também deve divulgar políticas antirracistas, bem como enfatizar a igualdade entre os povos, independentemente de qualquer raça, credo e classe social, e aplicar sanções legais a qualquer manifestação preconceituosa.

Em relação à sociedade, seu papel é trabalhar na aceitação e contribuir no combate às ideologias racistas. Dessa forma, o poder público e a sociedade reafirmam o compromisso com a educação antirracista e de valorização efetiva da história e cultura africana e afro-brasileira não só na unidade escolar, mas também nas estruturas sociais de modo geral.

Vivemos em sociedade e nos relacionamos diariamente com várias pessoas naturalmente diferentes, física e mentalmente, porém, semelhantes em direitos e obrigações e, para que possamos conviver bem, todas as diferenças devem ser respeitadas.

Apesar de muitas condutas racistas estarem mascaradas e isoladas, é na sociedade, no convívio com o público e na relação com as outras pessoas que ela se manifesta com mais frequência.

Conforme dados da Secretaria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR), o número de denúncias de racismo no Brasil feito à ouvidoria do órgão, apesar de ter diminuído nos últimos três anos, ainda é grande, “Em 2011, a instância registrou 656 casos. Em 2012, 413, e no ano passado, 425” (BRASIL, 2014b).

A violência contra negros também ganhou grandes proporções, e em 2010 a taxa de homicídios com vitimação de negros foi de 71,1%, enquanto a de homicídios contra brancos foi de 28,5% (WASELFISZ, 2012).

Quanto à distribuição de renda, segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), as crianças brasileiras negras têm quase 70% mais chances de viverem na pobreza do que as crianças brancas (UNICEF, [s.d.]).

Esses índices de desigualdades sociais, políticas e econômicas também se revelam quando falamos em salários e alfabetização de brancos e negros. Conforme levantamentos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), “os trabalhadores de cor preta ou parda ganhavam, em média, em 2013, pouco mais da metade (57,4%) do rendimento recebido pelos trabalhadores de cor branca” (BRASIL, 2014a).

Esses dados nos levam a refletir sobre o quanto a população brasileira é composta por pessoas racistas e sobre a disparidade social existente entre negros e brancos, relevando a urgência de uma educação racial em todos os setores sociais, envolvendo toda a sociedade nesta luta e estabelecendo igualdade de direitos entre as pessoas.

A sociedade não pode aceitar ou compactuar com práticas racistas e essa conscientização deve englobar toda a população. Todos os segmentos da sociedade devem se mobilizar, pois os benefícios trazidos pela eliminação da discriminação racial serão estendidos à sociedade em geral.

A sociedade deve buscar, junto ao poder público, medidas que diminuam as desigualdades sociopolíticas, econômicas e socioambientais, promovam a inclusão social e a melhor distribuição de renda, além da diminuição dos índices de violência contra negros, repudiando veementemente qualquer ato racista.

Os profissionais devem reivindicar salários compatíveis com a qualificação e trabalho desenvolvido, independentemente da cor da pele, e os meios de comunicação devem contribuir para a educação racial da sociedade, através da divulgação de fatos importantes da história do povo negro e da riqueza multicultural do Brasil, noticiando e informando a população sobre as diferenças étnico-raciais e o dever de respeitar os direitos dos demais.

Para a educação racial da sociedade, é preciso primeiro que as pessoas conheçam a cultura negra e depois aceitem sua ancestralidade, que se orgulhem de sua história e da sua importância no processo de formação da cultura brasileira, se conscientizando que o reconhecimento das diferenças étnico-raciais é necessário para o desenvolvimento, a modernização e o crescimento social, político, econômico, cultural e científico da nação.

As diferenças fazem parte da democracia e as pessoas nas suas relações interpessoais devem valorizar o relacionamento com pessoas diferentes e aproveitar o que elas têm a lhes oferecer, não as julgando por fatores externos ou preconcebidos.

Assim, não basta tematizar, ter história, presença negra ou afro-brasileira como um tema, é preciso que isso repasse ao currículo e à formação de professores e que o poder público, através de políticas públicas, a escola, a família e a sociedade trabalhem conjuntamente, pois é a junção desses elementos que fazem a construção do resultado final e suas contribuições para a comunidade científica.

CONCLUSÃO

A análise feita sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana baseou-se na positividade de trabalhar a importância da diversidade cultural, do conhecimento de várias culturas para um melhor reconhecimento dos povos que muito contribuíram para a formação social e econômica do nosso país, em especial o povo negro, bem como a introdução dos conteúdos referentes a estes nos currículos escolares.

A partir da análise proposta pelo artigo, conclui-se que a educação racial é determinante para a construção de uma sociedade democrática, onde todos possuem direitos iguais, independentemente do grupo social ou racial a que pertencem, e nos favorece por destacar a real importância dos povos negros em nossa sociedade, mostrando que precisamos conhecer e respeitar as diversidades culturais.

A análise propiciou também entender que é possível avançar com êxito e obter resultados positivos no ensino étnico-racial, mas para isso faz-se necessário que a lei referente a esta abordagem seja implementada nas esferas escolares de toda rede básica de ensino e que haja participação da família, que tem muito a contribuir com o principal objetivo da Lei nº 10.639/2003, na superação dos preconceitos e atitudes discriminatórias. O aluno deve ter o acompanhamento dos

pais no que foi ensinado na escola, comentar e valorizar as questões estudadas, contribuindo para o seu aprendizado.

Em relação à implementação da Lei nº 10.639/2003 e às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que trouxeram a obrigatoriedade do ensino de história, cultura afro-brasileira e africana nas instituições de ensino públicas e privadas, enfatizamos o direito de as escolas terem o apoio material financeiro dos sistemas de ensino para a qualificação dos professores e o fornecimento de fontes de consultas sobre o tema aos alunos. Constata-se que foi uma grande conquista para a valorização do povo negro e para o crescimento do país, no entanto, faltam medidas para melhorar as relações raciais no Brasil, pois o número de casos de racismo ainda é muito grande.

Para o êxito das relações étnico-raciais, é fundamental o ensino das diversidades culturais nas instituições de ensino, pois a educação é o melhor meio para romper preconceitos e combater o racismo e, somente a partir de ações conjuntas, que envolvam políticas públicas, unidades escolares, a família e a sociedade de modo geral em defesa da educação étnico-racial é que se obterão resultados positivos na construção de um país cada vez mais igualitário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 07 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Grupo de Trabalho Interministerial. Contribuições para Implementação da Lei nº 10.639/2003. 2008. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/contribuicoes_para_implementacao_da_lei.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2014.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Censo Demográfico 2010: Características da população e dos domicílios, Resultados do Universo*. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/english/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2014.

_____. Sala de Imprensa. *Desocupação foi de 4,3% em dezembro e fecha 2013 com média de 5,4%*. 2014a. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=2575>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

_____. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Social – SEPPIR. *Brasil denuncia crimes de racismo*. 2014b. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/noticias/ultimas_noticias/2014/02/brasil-denuncia-crimes-de-racismo>. Acesso em: 23 ago. 2014.

FEAUSP – FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Cultura e Diversidade*. Disponível em: <<http://www.fea.usp.br/conteudo.php?i=357>>. Acesso em: 18 ago. 2004.

FERRARI, J. S. *Papel dos pais na educação: A dimensão emocional da formação*. [s.d.] Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/psicologia/papel-dos-pais-na-educacao.htm>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

FERREIRA, A. B. de H. *Minidicionário da língua portuguesa*. 7ª ed. São Paulo: Editora Positivo, 2010.

FRAGA, F. R. *A participação dos pais no processo de escolarização dos filhos*. 2013. Disponível em: <<https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-participacao-dos-pais-no-processo-de-escolarizacao-dos-filhos>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003.

SOUZA, M. C. C. C. de. O Medo de que os Negros entrem na Escola: A Recusa do Direito à Educação no Brasil. *Revista da ABPN*, v. 6, n. 12, nov. 2013-fev. 2014.

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. *Adolescência e Infância no Brasil*. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/pt/activities.html>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

WASELFISZ, J. J. *Mapa da Violência 2012: A Cor dos Homicídios no Brasil*. Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO; Brasília: SEPPIR/PR, 2012, 1ª ed. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012_cor.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2014.

5

Joelci Mora Silva

AS EMOÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: PERCEPÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.391.108-125



INTRODUÇÃO

As questões referentes à formação inicial de professores merecem constante atenção das pessoas que estão, de alguma forma, ligadas à Educação, já que os anos de formação experienciados em uma licenciatura podem impactar de forma decisiva na atribuição de sentidos da docência que farão os(as) futuros(as) professores(as), influenciando seu percurso no magistério.

A atividade docente tem importância destacada, dada sua centralidade nas relações de ensino e aprendizagem estabelecidas no ambiente escolar, e também por sua função no desenvolvimento intelectual de uma pessoa, já que durante os anos da escolarização será incrementado o sistema de conceitos dos(as) alunos(as), responsável direto pela evolução cognitiva. Entendo que tal evolução seja incentivada e dependente do ensino escolar, e que este deve sempre preceder o desenvolvimento cognitivo, estimulando-o e provocando-o, a cada conceito apreendido.

Partindo dessas assertivas, este trabalho tem como principal objetivo proporcionar reflexões críticas acerca do papel das emoções e da afetividade como contributos para a formação do sentido da docência e para o desenvolvimento psíquico dos(as) licenciandos(as).

Para tanto, parte de um seminário realizado no segundo semestre de 2018, com alunos e alunas do curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que teve como intuito colaborar para a integração dos saberes produzidos durante o desenvolvimento das disciplinas de formação geral e específica do curso, com a prática docente.

Foram analisadas as respostas obtidas por meio de um questionário de avaliação, distribuído e respondido *on-line* pelos(as)

licenciandos(as) que colaboraram voluntariamente. A técnica de Análise de Conteúdo foi escolhida por permitir o estudo das concepções e oportunizar inferência para a realização da operação de categorização.

As análises e discussões foram direcionadas pelos conceitos que integram a Teoria Histórico-Cultural, embasadas pelos postulados de Vygotsky⁵, Leontiev e de seus pares.

Assim, o trabalho em tela está organizado em três partes: “Pressupostos iniciais: porque as emoções importam” – momento no qual exponho os principais conceitos teóricos orientadores; “A experiência e a pesquisa” – onde se dá a descrição do seminário e do percurso metodológico; e “As concepções dos(as) professores(as) em formação: o lugar das emoções” – quando, a partir das concepções dos(as) alunos(as), serão feitas discussões teóricas acerca da importância das emoções.

PRESSUPOSTOS INICIAIS: PORQUE AS EMOÇÕES IMPORTAM

Quando atuava como professora substituta, em 2018, no curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, trabalhando com as disciplinas de formação, concernentes ao conhecimento histórico, propus um seminário no qual a articulação entre os temas constantes nos programas dessas disciplinas fosse apresentada em formato de aulas direcionadas às séries finais do ensino fundamental, ou para as séries do ensino médio.

5 Considerando as variadas traduções dos caracteres cirílicos, utilizados na língua russa, não existe um consenso no Brasil em relação à grafia de seu nome, e, por este motivo são conhecidas as variantes Vygotski, Vigotski, Vygotsky, Vigotski e Vigotskii. Assim, as citações e referências bibliográficas deste artigo mantiveram as definições encontradas nas obras originais usadas, mas no desenvolvimento textual será usada a grafia Vygotsky como padrão.

Durante o período de preparação dos seminários, comecei a perceber incômodo e preocupações crescentes dos(as) alunos(as) em relação a “transformar” as referências acadêmicas de cada disciplina em uma aula. Muito medo e insegurança foram relatados, o que me levou à certeza de que eu deveria insistir, para que esses sentimentos desanimadores fossem superados e que pudessem se consolidar de forma positiva nos(as) alunos(as).

Mas por que as emoções são tão importantes?

Para responder a essa questão, recorro aos estudos da Teoria Histórico-Cultural sobre o tema, com os quais corroboro, pois entendo que “Toda emoção é um chamado à ação ou à rejeição da ação” (VIGOTSKI, 2003, p. 119), e dessa forma não pode ser desprezada no processo de constituição dos(as) futuros(as) professores(as).

A centralidade das emoções para o desenvolvimento cognitivo é percebida em vários momentos e está presente em toda a obra de Vygotsky, mas tem destaque especial em *Psicologia da Arte, Teoria e Método em Psicologia e Teoria das Emoções*, influenciando a interlocução que o autor realizou com os postulados de Marx, Spinoza e Freud (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011).

Vygotsky defendeu a impossibilidade da separação entre pensamento e sentimento, pontuando que as emoções são agentes ativos no processo educativo, uma vez que portam as funções organizadoras internas do comportamento. Teve como base algumas teses de Spinoza (2010), que preconizavam a existência de uma ligação dependente entre sentimentos e o pensamento, defendendo que um desapareceria sem a percepção do outro:

A análise mostra que existe um sistema dinâmico que representa a unidade dos processos afetivos e intelectuais, que em toda ideia existe em forma elaborada, uma relação

afetiva do homem com a realidade representada nessa ideia.
(VIGOTSKI, 2001, p. 17).

Dessa forma, as emoções definem e redefinem conexões entre o que está interiorizado e o que é apreendido na relação do indivíduo com o meio, porém, mais que a ligação entre o interno e o externo, na qual os sentimentos tinham seu lugar, Vygotsky ensinou que era necessário captar todos os aspectos da formação do intelecto, considerando o ser humano como um todo, e para isso era necessário olhar para as emoções como constituintes e constitutivas do desenvolvimento psíquico, sendo assim integrantes das funções psíquicas superiores⁶ (VYGOTSKY, 2000).

Destarte, infiro que a aprendizagem no processo educativo possui uma intensa relação com as emoções, uma vez que a memória, a atenção, a imaginação, a formação de conceitos científicos são elementos necessários para sua consolidação, sendo também responsáveis pelas atribuições de sentido.

Os estudos sobre sentido desenvolvidos por Vygotsky (2002) foram elaborados para definir a interdependência entre o pensamento e linguagem e versam sobre a palavra e sua participação no desenvolvimento intelectual, assim

o sentido de uma palavra é a soma de todos os acontecimentos psicológicos que essa palavra desperta na nossa consciência. É um todo complexo, fluido, dinâmico que tem várias zonas de estabilidade desigual. [...] Uma palavra extrai o seu sentido do contexto em que surge; quando o contexto muda o seu sentido muda também. (VYGOTSKY, 2002, p. 144).

Em aproximação a esse conceito compreendo que a atribuição de sentido considera de maneira importante o contexto, em detrimento de uma definição estática e definitiva de um fato,

6 "[...] memória lógica, atenção voluntária, imaginação criadora, pensamento em conceitos, sensações superiores e vontade previsora" (VYGOTSKY, 2000a, p. 18).

uma palavra ou um sentimento. Logo, as relações estabelecidas na aprendizagem causarão impacto nas atribuições de sentido feitas àquele conhecimento apreendido, e assim concordo que “num estudo histórico da consciência, o sentido é, antes de tudo, uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito” (LEONTIEV, 2004, p. 103).

O estudo, para que seja uma atividade que possibilita e garante a assimilação de novos conceitos, não depende apenas da definição de sua composição, antes, é necessário criar formas de incentivar o(a) aluno(a) para os processos constitutivos do estudo, uma vez que o ato de estudar por si só não garante o desenvolvimento psíquico, que só se concretizará com o estabelecimento de um nexos pessoal, e:

Em relação com o estudo, isto significa que o desenvolvimento psíquico não deve deduzir-se diretamente da lógica da atividade do estudo. Durante a sua formação deve revelar e criar as condições para que a atividade adquira um **sentido pessoal**, torna-se a fonte de autodesenvolvimento do indivíduo, do desenvolvimento multilateral de sua personalidade, na condição de sua inclusão na prática social⁷. (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 320, tradução minha, grifo meu).

Com base nesses ensinamentos, entendo que os momentos de estudo dos(as) alunos(as) de uma licenciatura se configuram como seus primeiros contatos concretos com a realidade da profissão que escolheram, e a sua relação afetiva com todos os eventos que a compõe, influenciam sobremaneira seu comportamento futuro, uma vez que essa atividade:

[...] permite revelar o movimento direto que vai da necessidade e das motivações do homem a um determinado sentido do seu pensamento, e o movimento inverso da dinâmica do

7 “En relación con el estudio, esto significa que el desarrollo psíquico no debe deducirse directamente de la lógica de la actividad de estudio. Durante su formación hay que revelar y crear las condiciones para que la actividad adquiere un sentido personal, se convierta en la fuente del autodesarrollo del individuo, del desarrollo multilateral de su personalidad, en la condición de su inclusión en la práctica social.”

pensamento à dinâmica do comportamento e à atividade concreta do indivíduo. (VIGOTSKI, 2001, p. 17).

Pelo exposto, considero fundamental analisar e discutir as emoções emanadas das experiências vivenciadas durante a realização dos seminários, porque sua importância ultrapassa as questões de aprendizagem, ecoando no desenvolvimento psíquico, podendo interferir em toda sua trajetória docente, e esses fatores vão muito além do que as avaliações convencionais podem perceber.

A EXPERIÊNCIA E A PESQUISA

Durante o segundo semestre de 2018, organizei com as turmas das disciplinas de História Antiga I, História do Brasil I, História do Brasil II e História Regional, a realização de um seminário, como mencionei na explicação das minhas motivações, com o principal objetivo de criar oportunidades nas quais os(as) alunos(as) pensassem o ensino de História para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, estimulando o diálogo entre o universo acadêmico, marcado pelos textos científicos, com o universo escolar.

As turmas foram divididas em grupos e cada grupo de alunos(as) foi incumbido de elaborar uma apresentação, em formato de uma aula de 50 minutos, de um dos assuntos estudados nas disciplinas, direcionadas a uma das séries finais do ensino fundamental, ou para as séries do ensino médio. A organização das aulas foi livre e a utilização dos recursos (jogos, músicas, filmes, vídeos, documentários, fotos e imagens, cartazes, etc.) foi permitida.

Os seminários foram apresentados entre os meses de setembro e novembro de 2018 e, após o término, avisei aos(as) alunos(as) que a avaliação desta atividade se daria por meio de ques-

tionário *on-line*, elaborado no Google® Documentos – Formulários, e encaminhado por e-mail para todos os participantes (Apêndice A). Informe-me que o preenchimento do questionário seria voluntário e o anonimato garantido. Esclareci, ainda, que as respostas seriam usadas para fins de pesquisa.

Participaram 174 alunos(as) no total, com o seguinte quantitativo por disciplina: História do Brasil II – 31 alunos(as); História do Brasil I – 33 alunos(as); História Regional – 39 alunos(as) e História Antiga I – 71 alunos(as). Desses, 34 concordaram em participar da avaliação e responderam o questionário semiestruturado. São essas respostas a base de dados usada para a escrita deste trabalho.

Para estudá-los, foi escolhida a técnica Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), tendo a análise categorial (FRANCO, 2003, p. 13) como técnica de inferência, por possibilitar um amplo entendimento das mensagens.

As categorias depreendidas das análises foram: aproximação do cotidiano escolar; formação da identidade docente; habilidades para a docência; interlocução teoria e prática; prática diferenciada, dificuldades com o grupo, dificuldades com o método e outra.

Considere as respostas que compuseram a categoria “Aproximação do cotidiano escolar”, composta pelas respostas que destacaram os sentimentos dos licenciandos em relação à sua formação para docência, para as análises e discussões que terão lugar no item a seguir.

AS CONCEPÇÕES DOS(AS) PROFESSORES(AS) EM FORMAÇÃO: O LUGAR DAS EMOÇÕES

A formação inicial de professores é, sem dúvida nenhuma, um período de extrema importância, e por isso são constantes os estudos e os questionamentos sobre os variados aspectos (currículo, disciplinas, áreas, metodologias, etc.) que constituem os cursos de licenciatura. São irrefutáveis a importância e a necessidade desses estudos, mas a discussão que se segue concentrou-se em destacar a importância das emoções.

Assim escolhi, pois, no tocante às marcas emocionais no processo educativo, corroboro com Vygotsky quando afirma que elas interferem na apreensão de conceitos e na produção de novos conhecimentos, influenciando todas as fases desse processo:

A emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento. A preocupação do professor não deve se limitar ao fato de que seus alunos pensem profundamente e assimilem a geografia, mas também que a sintam. [...] as reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo. (VYGOTSKY, 2003, p. 121).

Por esse motivo, as emoções negativas devem ser percebidas, sempre que possível, e trabalhadas de forma que sejam superadas e ressignificadas positivamente. A insegurança, por exemplo, é uma delas e foi observada nas respostas destacadas das avaliações:

Penso que isso seja muito necessário, mas ainda, temos dificuldade para transcrever os temas da História Antiga para um acesso que não seja tão do imaginário simples dos livros didáticos com preconceitos etc. [...]. (LIC⁸ 16).

8 As concepções dos(as) licenciandos(as) serão identificadas nas citações com a expressão LIC sucedida de um numeral.

Dificuldade de encontrar palavras para explicar a matéria de maneira clara. Para não gerar dúvida. (LIC 23).

As dificuldades citadas acima demonstram incertezas, que integrarão o processo de desenvolvimento psíquico dos(as) futuros(as) professores(as), influenciando a passagem do conhecimento do plano interpessoal para o plano intrapessoal (VYGOTSKY, 1994). A questão que se impõe é: até que ponto o medo e outros sentimentos similares podem influenciar nessa internalização e se, de alguma forma, podem levar à rejeição de um conhecimento.

Tais reflexões são relevantes, uma vez que:

Se fazemos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fazemos algo com repulsa, isto significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações. (VIGOTSKY, 2004, p. 139).

Seria bastante preocupante se o medo e a insegurança, tão normais nas fases iniciais da formação docente, persistissem e se cristalizam nos(as) alunos(as) a ponto de lhes causar o desejo de afastamento da carreira docente ou de alguns aspectos do fazer docente. Creio que, para esse ponto, é mister proporcionar variadas situações nas quais a prática de ensino em História pudesse realizar a interlocução com as disciplinas específicas dessa ciência.

Outro ponto importante é a influência que a insegurança pode causar na autoestima dos(as) licenciandos(as), como podemos perceber no excerto que se segue.

[...] o ponto negativo vem da nossa própria capacidade que parece ser bem baixa... mas creio que com a prática chegaríamos à perfeição. (LIC 15).

Essas impressões podem representar um entrave na atribuição de sentido da atividade docente que será feita pelos(as) alunos(as), desmotivando-os(as) para a docência, por não se sentirem confortáveis pelas experiências sociais que vivenciaram durante as disciplinas cursadas, por não concretizarem adequadamente a aprendizagem dos saberes essenciais para o trabalho docente.

A aprendizagem é em grande parte dependente da interação social – aqui olho especialmente para aquela ocorrida na licenciatura – que promoverá o encontro entre o que já é conhecido intelectualmente por uma pessoa e o que lhe é recente, para, a partir daí, formar um novo conceito. Com as emoções negativas esse processo pode vir a sofrer uma interrupção ou uma alteração de sentido, por despertar sentimentos indesejáveis naquela pessoa. Ou seja, é muito difícil que permitamos que algo que nos desperta um sentimento desfavorável seja internalizado, e se isso acontecer, pode ocorrer com uma significação equivocada daquele aprendizado.

Já em sentido inverso, o entusiasmo, o contentamento são sentimentos capazes de auxiliar na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo, como foi expresso pelos excertos em destaque:

[...] E trabalhar com esses seminários como se fosse uma aula é muito enriquecedor. [...] temos minimamente uma vontade de materializar os pensamentos para supostas pessoas em fase de construção de ideais e ideais. Por isso acredito que isso tenha me acrescentado enquanto pessoa e enquanto eterna estudante que luta para ser um dia professora no ensino fundamental e básico. (e talvez até na Universidade). (LIC 16).

Sentir próxima de um aluno mesmo que “de brincadeira” gera um sentimento de gratidão, se esforçar para dar o seu melhor é gratificante. (LIC 19).

Os motivos e os interesses são determinantes para a elaboração do pensamento, tendo importante função orientadora, e por isso não é possível separar a cognição da afetividade, uma vez que aquela prescinde dessa para o estabelecimento das ações. Assim:

Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto. (VIGOTSKI, 2001, p. 16).

Entendo que o exercício para a prática docente deva ser a preocupação principal nos cursos de licenciatura, pois expressa as grandiosidades de seu fim, que é formar professores para Educação Básica, e de seu motivo, que é contribuir com a formação das novas gerações.

Quando tais premissas estão presentes, podemos ver as ações formativas como atividades de trabalho, que aproximam os(as) alunos(as) no universo de sua futura profissão, pois assim “está presente no sujeito a ligação que existe entre o objeto de uma ação (seu fim) e o gerador da atividade (o seu motivo). Ela surge-lhe na sua forma imediatamente sensível, sob a forma de atividade de trabalho da coletividade humana”. (LEONTIEV, 2004, p. 86)

Assim, entendo que interesse e atenção à aprendizagem para a futura docência pode ganhar uma motivação extra, ao provocar os(as) licenciandos(as) em uma atividade direcionada a seus desafios futuros, proporcionando uma apreensão significativa de conceitos, estimulando emoções positivas, posto que

[...] tudo nos permite afirmar que é verdade que a emoção é um sistema de reações vinculado de modo reflexo aos estímulos.
[...] o sentimento não surge sozinho em um estado normal.

Sempre é precedido de um determinado estímulo ou causa, externa ou interna. (VIGOTSKI, 2003, p. 115).

Por isso, penso que todas as situações e atividades vivenciadas pelos(as) licenciandos(as) deveriam ser planejadas considerando que tipo de estímulos externos estão provocando, porque podem lhes causar marcas afetivas indelévels, afetando seu fazer docente e, principalmente, afetando a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo de seus futuros alunos.

Uma licencianda destacou:

Entendo que seja muito importante construir a postura do professor, desde o modo como se direciona aos alunos, como vai repassar o conteúdo, o que deve e o que não deve abordar, os cuidados que precisa ter pra lidar com a mente dos alunos. Um conjunto de técnicas que envolvam diversas áreas do conhecimento e que compreendem o fazer pedagógico, porque esse precisa ser nosso objetivo: nos tornar bons professores, excelentes, que saibam ensinar brincando, que saibam aprender com os alunos. (LIC 5).

Creio que o entendimento destacado acima auxilie a responder a questão colocada no início desse texto. As emoções são importantes porque são elas que orientam o sentido que será dado à docência, são elas que facilitam a apreensão de conceitos e provocam alterações nos comportamentos, fazem solidificar esse desejo expresso de que os(as) licenciandos(as) tornem-se excelentes professores.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As trocas ocorridas na preparação e nas apresentações do seminário superaram em muito as minhas expectativas iniciais, uma vez que possibilitaram um rico intercâmbio entre mim e as turmas.

Constatei que foram momentos de uma significativa aprendizagem, especialmente para mim, e apesar das dificuldades, que não foram poucas, considerei o resultado positivo.

Os problemas com o formato de aulas, com o tempo das apresentações, com os grupos de trabalho, foram relatados. No momento que propus os seminários, houve bastante resistência, e o principal motivo informado foi a falta de experiência em trabalhar as referências acadêmicas das disciplinas direcionando-as para alunos(as) dos ensinos fundamental e médio.

Mas com o passar das aulas e após algumas orientações a proposta passou a ser entendida como um desafio e, na avaliação final das atividades, os(as) licenciandos(as) responderam unanimemente que a atividade havia contribuído com a sua formação docente.

Fui aluna e professora desse mesmo curso e nas duas condições acreditava que a prática docente poderia ter maior participação e colaborar de forma mais incisiva com a aprendizagem das disciplinas específicas.

Destaco que o principal resultado da experiência foi possibilitar outra forma para que os(as) alunos(as) se aproximassem dos temas trabalhados nas disciplinas específicas de História, tendo seu futuro trabalho docente como motivador para que pudessem apreender tais conhecimentos, possibilitando-lhes mais experiências capazes de contribuir para dirimir o medo, a insegurança e outras emoções negativas.

Por fim, considero que o processo formativo experienciado em uma licenciatura necessita considerar a afetividade e a importância das emoções, uma vez que essas são importantes aspectos para a significação pessoal das aprendizagens dos saberes históricos para os(as) professores(as) em formação, por auxiliarem de maneira importante em sua constituição e em seu desenvolvimento cognitivo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro, Lisboa: Edições 70, 1977.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MACHADO, L. V.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. Teoria das emoções em Vigotski. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, Dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000400015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jun. 2020.

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *et al.* (Orgs.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Vol.1. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, p. 42-59. Disponível em: <<http://www.cindedi.com.br/file/f039909539cf7c06da5096fcc6b1483b>>. Acesso em: 30 maio 2020.

SPINOZA, B. *Tratado da correção do intelecto e do caminho pelo qual melhor se dirige ao verdadeiro conhecimento das coisas*. 2010. Disponível em: <<http://filosofianreapucarana.pbworks.com/f/Tratado+da+Corre%C3%A7%C3%A3o+do+Intelecto.pdf>> Acesso em: 07 jun. 2020.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Psicologia pedagógica*. Edição comentada. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. COLE, M. *et al.* (Org.). Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. Sobre los sistemas psicológicos. In: VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas* – Tomo I. 2ª ed. Madrid: Visor, 2000.

_____. História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas* – Tomo III. 2ª ed. Madrid: Visor, 2000a, p. 11-340.

_____. *Pensamento e linguagem*. Edição eletrônica: Editora Ridendo Castigat Mores, 2002. Disponível em: <http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/vygotsky_01.pdf> Acessado em: 02 jun. 2020.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO



AVALIAÇÃO DE ATIVIDADE

Caro(a) aluno(a), você está sendo convidado a participar de uma avaliação de uma das atividades realizadas em sala de aula. Ela fará parte de uma pesquisa sobre Prática de Ensino em História. Sua participação NÃO é obrigatória e o anonimato é garantido.

Esse questionário é composto por informações de identificação e perguntas acerca do 1º Seminário realizado nas disciplinas de História Antiga I, História do Brasil I, História do Brasil II e História Regional.

A proposta deste seminário foi criar momentos para que vocês, alunos(as) do curso Licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, exercitassem a prática de ensino de História (para os anos do ensino fundamental e médio), em interlocução com os temas estudados na disciplina.

Agradeço antecipadamente a colaboração.

- **Idade**
- () Menos de 18
- () De 18 a 25 anos
- () De 25 a 35 anos
- () De 35 a 50 anos

() Acima de 50 anos

• **Sexo**

() Masculino

() Feminino

• **É sua primeira graduação/licenciatura**

() Sim

() Não

• **Caso sua resposta anterior tenha sido não, qual foi o curso de sua 1ª graduação/licenciatura?**

• **Você já realizou alguma atividade ligada à docência em uma escola?**

() Sim, Estágio Obrigatório

() Sim, PIBID

() Sim, Projetos de Prática de Ensino

() Sim, já sou professor(a)

() Nunca

• **Caso a resposta anterior tenha sido sim, informe o tempo de sua experiência e em qual disciplina.**

• **Escreva os pontos positivos sobre a atividade proposta no 1º seminário (elaborar uma aula para educação básica dos temas estudados na disciplina).**

• **Escreva os pontos negativos sobre a atividade proposta no 1º seminário (elaborar uma aula para educação básica dos temas estudados na disciplina).**

• **Quais foram suas dificuldades para realizar a atividade?**

• **Você considera que a atividade realizada contribui para sua formação docente?**

() Sim

() Não

- **Justifique sua resposta anterior**
- **Escreva aqui outras impressões que considere importantes**



6

Francisca Andreia Macedo Loiola
Ellery Henrique Barros da Silva
Aldenor Batista da Silva Junior
Fauston Negreiros

AFINAL, O QUE REVELAM AS VOZES DE PROFESSORES QUE NARRAM SOBRE A INDISCIPLINA NO CONTEXTO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL?

INTRODUÇÃO

A indisciplina em sala de aula ainda é um assunto muito discutido no ambiente educacional, principalmente vista como uma das principais interferências nas dificuldades de aprendizagem, dentre outros infortúnios. Assim, interfere na dinâmica e organização da sala de aula, no rendimento dos alunos e nas relações interpessoais, portanto, sendo necessário contextualizar esse objeto de estudo.

A indisciplina é tratada como um fenômeno que a cada dia que passa tem evoluído nos espaços educacionais, transformando-se em uma das principais pautas nas reuniões entre educadores e família. Então, a indisciplina chega com tanta força nas escolas que em alguns dos casos passam a ser assunto de reportagem nas mídias, o que tem elevado a preocupação da comunidade escolar e da sociedade (BRITO, 2013).

Os atos disciplinares são tratados como um fator sociocultural, pois se acredita que alguns comportamentos que fogem às regras de convívio têm ligação direta em outras instâncias sociais. Na relação entre indisciplina escolar e agressividade, é importante salientar que a complexidade dessa temática somada à diversidade conceitual pode reforçar a associação entre indisciplina e violência. Cabe ressaltar que a indisciplina na escola pode desencadear atos violentos, mas que nem sempre é entendida como um tipo de violência (ESTELA, 1992). Assim, é necessário que todos os atores envolvidos na instância escolar (a escola, a família, os professores, a comunidade) mantenham-se atentos sobre os outros possíveis desencadeadores de atos disciplinares.

Desse modo, o objetivo deste trabalho é conhecer como a indisciplina interfere no processo de ensino e aprendizagem do adolescente no ensino fundamental. Sendo assim, propõe levantar várias reflexões sobre como a indisciplina de crianças e adolescentes

surge, e quais estratégias pais ou responsáveis, professores, educadores podem utilizar para solucionar ou diminuir a questão da indisciplina, visto que a educação envolve a todos que fazem parte do meio social desse ser.

Assim, a relevância social deste estudo se reveste de fundamental importância pelas contribuições que trará para pais, professores, educadores, pesquisadores de todas as áreas onde se trabalhe com educação e formação humana. Então, este estudo ainda se justifica por elucidar o papel que deve ser exercido em parceria entre a escola e a família, uma relação que necessita caminhar de forma paralela com o propósito de melhorar a aprendizagem do discente e contribuir para o bom trabalho docente.

CONTEXTUALIZANDO A (IN)DISCIPLINA

A maioria dos comportamentos de crianças e adolescentes se baseia em outros comportamentos, de acordo com o meio em que se vive, visto que é com a observação, imitação e experimentação que o indivíduo aprende, considerando, assim, que é de forma aprendida que se baseia o comportamento. Tiba (1996) defende que, quando se fala de comportamento, este pode ser disciplinado ou indisciplinado, ou seja, ao tratar de in(disciplina) é importante lembrar sua definição, a fim de se refletir sobre seu conceito levando a uma melhor compreensão acerca de tal conduta.

O conceito de indisciplina está ligado a comportamentos rebeldes, intransigentes, e é motivada pela ausência de limites e educação, desrespeitando assim autoridades, professores, pais, descumprindo regras e provocando desordem e promovendo a agitação no ambiente (REGO, 1996). Sendo assim, o autor destaca que

a bagunça e agitação motora pode ser uma “espécie de incapacidade” que o indivíduo apresenta para se adequar quando se depara com normas e regras.

Nesse sentido, a disciplina está relacionada ao cumprimento das regras, na qual o aluno colabora para o desenvolvimento de atividades, sem que o comportamento seja um fator prejudicial tanto no ensino como na aprendizagem do discente (ESTRELA, 2002).

A indisciplina escolar é um dos temas mais debatidos pela comunidade escolar, como sendo um dos problemas mais difíceis de serem enfrentadas atualmente nas escolas, constituindo diversos estudos sobre esse fenômeno e as soluções para o combate também.

A indisciplina na sala de aula especificamente tem se dado por vários fatores, dentre eles, a família, os professores e as políticas educacionais. Ao apontar a família como uma das responsáveis pela falta de disciplina dos filhos, não se pode deixar de salientar que, na sociedade contemporânea, os filhos são educados de diversas formas, externamente aos muros escolares.

Com a necessidade de trabalhar para sustentar a família, os pais ou responsáveis acabam deixando seus filhos com as avós, em creches, com babás, em escolas de tempo integral e com isso a educação dos filhos ocorre nas horas de folga, onde muitos pais acabam cedendo e deixando esquecidas algumas atitudes dos filhos que deveriam ser repreendidas, pelo simples fato de quererem compensar com um sim a sua ausência durante o horário de trabalho. Sobre esse aspecto, diz Tiba (1996, p. 39) que:

Os filhos, sem métodos nem regras a seguir, regidos pelo saciar dos seus desejos, tornam-se tão indisciplinados quantas foram as suas vontades. O que os filhos estão fazendo em casa, não poderão

fazer na sociedade. Portanto, eles não estão sendo educados para serem cidadãos.

Assim, a disciplina que deve ser dada desde os primeiros dias de vida de uma criança está sendo deixada para segundo plano pelos pais ou responsáveis, alegando a falta de tempo, jogando a responsabilidade para os demais familiares, babás e intuições de ensino, sem o devido aparato por parte de alguns pais que não procuram estabelecer um elo entre família e as instituições educacionais.

RELAÇÃO DA INDISCIPLINA NA FAMÍLIA E ESCOLA

As instituições (escola e família) são essenciais para a formação do cidadão, contribuindo para o desenvolvimento individual, inserção da criança e adolescente na fase escolar, o relacionamento com os colegas, professores e familiares sendo decisivo no desenvolvimento social. Quando essas parcerias andam juntas, o rendimento do aluno é maior em todos os aspectos, como no comportamento fora e dentro da escola, na resolução de atividades, possibilitando que esse ser atinja resultados positivos e significativos.

Desse modo, é importante criar um elo entre docentes e familiares, a fim de que ambas as instituições possam caminhar de uma única forma, proporcionando uma boa relação e convívio entre elas, uma vez que, ao trabalharem de forma recíproca, não se encontram culpados, mas cúmplices, no sentido de complementação das responsabilidades com os educandos (JARDIM, 2006).

Com base nessa afirmação, outro aspecto que é um possível desencadeador da indisciplina escolar pode estar associado ao professor, que, por situações diversas, como planejamento,

desvalorização profissional, baixos salários, e falta de recursos necessários que facilitem sua atuação, pode causar a indisciplina dos alunos em sala de aula.

Ao lembrar o ensino atual e comparar com o ensino do passado, o processo de aprendizagem era com base em subordinação, na qual o aluno temia o professor, sem que este pudesse sequer falar em sala de aula (AQUINO, 1996).

Ao referir-se sobre o processo de aprendizagem que se tinha nas escolas antigamente, Vasconcelos (2001) indaga sobre as mudanças ocorridas nesse procedimento, mencionando que o aluno passou a ser o centro do processo de aprendizagem, e que não é aceitável que se tenha um ensino no qual o aluno não interage com o professor e os demais colegas, passando a ser vistos como prioridade, pelo sistema educacional, o desenvolvimento social e a formação do cidadão.

Ainda nesse pensamento, o aluno tornou-se o protagonista do ensino, exigindo do educador novas estratégias didáticas e metodologias de ensino diferentes das tradicionalistas, que possam proporcionar ao educando aulas prazerosas e que chamem a atenção, a fim de que aconteça a aprendizagem sem que estes possam fazer desordem na sala de aula.

Com o novo modelo no sistema escolar, o professor passa a ser mais cobrado sobre suas metodologias, como distribui a comunicação na aula, como administra o espaço, o próprio ritmo de comunicação, como mantém a relação com seu aluno, tornando-se assim um desafio para muitos, pois só o domínio do conteúdo não basta, este deve estar agregado a uma metodologia que não seja cansativa e desinteressante, provocando a indisciplina dos alunos.

Partindo dessa visão, “diante de tais indagações, convém repensar o complexo papel do professor nos dias de hoje e estar

preparado para novas mudanças, visto que não se domina tudo, há necessidade de aprimoramento constante" (VASCONCELLOS, 2003, p. 197). Então, percebe-se que também acaba existindo certa cobrança para os docentes, porém, é necessário trazer investimentos de políticas de formação para que estes professores se qualifiquem e estejam mais preparados para melhorar o ensino e a aprendizagem de seus alunos.

Corroborando este segmento, o aprimoramento, como cita o autor, é parte de toda profissão, visto que no curso de formação de professores é contemplada uma boa parte do que é necessário para o desempenho em sala de aula, porém com as constantes mudanças na sociedade, se requer do educador a renovação constante de seus métodos e, por isso, a formação continuada se torna necessária.

A valorização social e profissional que se tinha no passado também foi outra mudança sofrida no século XXI. A desvalorização tanto social quanto profissional é outra realidade encarada pelo docente, por parte dos alunos e dos governantes, dos pais e até mesmo dos próprios colegas de trabalho, gerando no educador desânimo e frustração com a profissão, desencadeando atitudes de desleixo em querer inovar e buscar novas formas de ensino para sua atuação (SOUZA, 2011).

O educador, para que desempenhe bem sua função, assim com todo profissional, necessita de valorização e incentivo financeiro que motive mais o seu amor pela profissão. Ao se deparar com a falta de recursos para elaboração de aulas criativas, o educador fica sujeito a expor aulas que usam como recursos o livro didático, quadro e pincel, que na visão dos alunos são aulas desinteressantes que não merecem atenção.

Com isso, a maioria dos professores trabalha de forma precária, pois o desenvolvimento desse trabalho é prejudicado devido ao ambiente, a falta de recursos materiais e de consumo que

são essenciais para uma prática pedagógica eficaz (AMADO, 2000; FONSECA, 2001; GOMES, 2002; OLIVEIRA, 2004; PASSOS, 2005; LIMA, 2006; MIRANDA, 2006; SOUZA, 2009; OLIVEIRA e VIEIRA, 2010).

O PAPEL FAMILIAR DIANTE DAS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS

Considerando que a criança, ao nascer, vai se adaptando desde os primeiros dias com a família, sua primeira relação de aprendizado é a experiência com a comida, que na maioria dos casos é o leite materno. Quando a criança chora sem parar por algo, então, a mãe oferece o peito e sacia sua necessidade (ZAGURY, 2001).

Assim, à medida que os dias passam e ela aprende que a alimentação em determinados momentos é definida por ela ou pela mãe, o choro já passa a ser mais controlado ou pelo menos deveria, permitindo que a mãe identifique sua necessidade sem que este necessite exagerar em suas reações (ZAGURY, 2001).

Porém, os pais devem atender aos seus chamados orientando-a para que sempre que a criança queira algo, não necessite chorar, espernear para conseguir o que quer, pois esse tipo de conduta tende-se a perpetuar. Segundo Zagury (1949, p. 37), “espera-se, portanto, que os pais atuem de forma a que a civilidade vá substituindo os atos que a criança tem no início da vida, até por não conhecer outras formas de agir”.

O comportamento é algo aprendido, e o primeiro contato é com a família, que tem o dever de orientá-lo, passando os valores éticos que são necessários para uma boa relação no meio social. Assim, uma boa comunicação entre pais e filhos auxilia na promoção da aprendizagem

e constituição da identidade através da construção de valores, como o respeito, o amor, a amizade e o diálogo (SOUSA, 2012).

A família é uma das principais responsáveis pela formação cidadã e, após a revolução do processo industrial, tanto a sociedade como a estrutura familiar passaram e tem passado por transformações. Um exemplo disso é com relação ao papel da mulher, que antes se dedicava somente ao lar e ao cuidado e educação dos filhos. Com as mudanças e necessidades, a mulher passou a trabalhar fora de casa, deixando a responsabilidade dos cuidados com os filhos para terceiros. Sendo assim, essa ausência tem gerado prejuízos na educação dos filhos, dentre eles, a acomodação, as vaidades, o individualismo, o egocentrismo, debilitando a estrutura familiar (OLIVEIRA, 2019).

Nesse viés, as consequências na formação não são somente devido ao ingresso da mulher no mercado de trabalho, mas, com o aumento da necessidade de trabalhar fora de casa, os pais nos momentos que estão presentes com os filhos acabam sendo permissivos demais, compensando essa ausência de forma errônea, esquecendo-se de impor os limites necessários diante de comportamentos inadequados.

Destarte, outro aspecto desencadeador são lares desestruturados, ou meio familiares com condições inadequadas para a formação do cidadão, nos quais os pais agredem os filhos, onde estes presenciam discussões constantes e convivem com o vício dos pais (álcool, drogas, etc.), e, ainda assim, os pais que facultam toda a responsabilidade à escola, fortalecendo e estimulando comportamentos indisciplinados (MOTA, 2014).

Partindo desse pressuposto, se as ações e atitudes não forem corrigidas cedo enquanto criança, é provável que estas se tornem adolescentes rebeldes com dificuldades para compreender o que é certo ou o que é errado, chegando em alguns casos a níveis impossíveis de se reverter de danos mais sérios.

A INDISCIPLINA NO AMBIENTE ESCOLAR

A indisciplina no ambiente escolar tem várias manifestações, desde as conversas paralelas, situações de insubordinação, desordem, até agressões físicas. Com isso, as causas são as mais diversas, às vezes adquiridas no próprio ambiente escolar. Sobre as primeiras regras de convívio em sociedade, elas são aprendidas no seio da família, primeira instituição social, importante para o desenvolvimento de aptidões individuais, bem como coletivas (SILVA, 2019).

Considerando que as crianças não nascem disciplinadas ou indisciplinadas, é na família que o processo de disciplina começa e em parceria com a escola vai se aprimorando, pois escola e família devem andar juntas para que não haja falhas na formação desse cidadão. Nesse pensamento, Osório (1996) diz que é dever da família a educação pautada nos valores éticos e morais, preparando a criança e o adolescente para tenham uma boa convivência em sociedade, e a escola tem o dever de reforçar e ensinar o que lhe compete, preparando-o para os desafios e exigências competitivas do mundo.

Conforme a Lei de Diretrizes de Bases – LDB, no que se refere à educação no ambiente familiar e escolar, diz o Art. 2º que é dever da família e do Estado garantir à criança e ao adolescente uma educação de qualidade, visando ao seu desenvolvimento e ao exercício da cidadania, promovendo uma educação de qualidade em ambientes propícios, com liberdade de aprender, de ensinar, de pensar, respeitando-se suas capacidades (BRASIL, 2016).

Nesse aspecto, é importante ressaltar que a participação da família na vida escolar do filho é fundamental para que este se sinta estimulado a estudar, realizar atividades e respeitar as regras e normas da escola. Porém, a escola também deve desempenhar seu papel, não só de ensinar aos educandos, mas também de alertar os pais

ou responsáveis sobre o que o acompanhamento do aluno na escola pode trazer de benefícios para ambas as instituições.

Nesse mesmo caminho, Tiba (1998) coloca que a escola também deve advertir a família sobre o quanto é relevante e significativa sua participação na vida escolar dos filhos, para que estes não se sintam desmotivados e percam o interesse pelo aprendizado. Sua ausência pode ser entendida pelos filhos como falta de importância aos estudos e por diversas vezes os pais reclamam que seus filhos não assumem os compromissos, mas muitos agem sem nem perceberem que fazem o mesmo e que seus filhos só estão repetindo o que presenciaram no seu cotidiano, ou seja, reproduzem os modos como são criados, os filhos os veem como um espelho.

A indisciplina escolar pode ocorrer de várias formas e, para o contexto escolar, resulta no não respeito às regras e normas impostas na escola e em sala de aula, como conversas paralelas, não realizar atividades, não prestar atenção às aulas, não obedecer ao professor, agredir fisicamente e verbalmente os colegas e professores, atrapalhando e dificultando a concentração dos alunos que prestam atenção e dos professores que não completam seu raciocínio por ter que parar diversas vezes para reclamar e pedir silêncio na turma (OLIVEIRA, 2005).

Por esta visão, entende-se que o trabalho do professor é prejudicado e afeta também o próprio aluno, fazendo o educador se sentir fracassado ao não conseguir desempenhar seu trabalho com sucesso.

Para uma escola contemporânea, com a diversidade que se tem nos dias atuais, não cabem aplicações de modos e métodos como se tinham em escolas do século XX, nos quais o foco era o professor. Com a nova concepção de que o aluno é o centro, a escola deve estar preparada para enfrentar os desafios, e o maior desafio é enfrentado

pelo professor que tem consigo a responsabilidade de lidar com a diversidade de alunos em sala de aula.

Sobre esse pensamento, o comportamento do professor perante a sala de aula, como resolver os conflitos e aplicar sua didática, podem estar ligado ao mau comportamento dos alunos, pois ser autoritário em sala de aula, ou bonzinho demais, deixando os alunos fazer o que desejarem, não conseguir estabelecer ordem e não reagir aos insultos dos alunos, ocasiona atos indisciplinares, interferindo na prática escolar (SILVA, 2016). Assim, as constantes buscas por inovações na profissão podem amenizar a indisciplina, visto que aulas dinâmicas e uma boa relação professor-aluno podem resultar em aulas prazerosas e produtivas.

A aprendizagem, foco da escola e do professor, é o que se deseja ao ensinar, no entanto, não basta somente ensinar, o professor deve estar bem preparado em todos os sentidos, e um deles é a questão afetiva, pois aprender não envolve somente prestar atenção na aula, mas um conjunto de fatores aliados a uma boa relação com o professor é essencial para que o aluno tenha interesse em aprender (PANIZZI, 2019). Portanto, pode-se dizer que o ato de ensinar e aprender é nutrido pelas relações estabelecidas entre professor-aluno.

Uma relação de afetividade que o professor deve manter com o aluno não é aquela onde o aluno pode fazer tudo e o professor deve aceitar, pois o educador é uma autoridade na sala de aula, não no sentido de que ele aja com autoritarismo, mas se impondo como um líder para que as regras e normas sejam cumpridas, respeitando o modo de ser de cada aluno.

Lopes (2019a) ressalta a relação de afeto entre professor-aluno como essencial, de forma que não seja confundida com permissividade, ou seja, uma boa relação entre ambos não significa dizer que o docente deixará de impor limites, pois sua ação possibilita

ao aluno enxergar o professor como alguém que não só transmite o conhecimento, mas que se preocupa e que o percebe como um ser dotado de sentimentos.

Segundo a teoria walloniana, a afetividade é uma das dimensões mais importantes e significativas na construção do indivíduo e do conhecimento. Portanto, a afetividade e a inteligência são inseparáveis, uma vez que uma complementa a outra (LIMA, 2019b).

Assim, a aprendizagem é facilitada quando se constrói uma boa relação com o professor, visto que, para mantê-la, o que se espera é atenção e respeito entre ambos. A afetividade entre professor e alunos, além de beneficiar no ensino-aprendizagem, pode ser um fator contribuinte no auxílio à indisciplina em sala, fazendo com que, por exemplo, alunos obedeçam às regras colocadas pelo professor (SILVA PEDRO; JESUS, 2019c).

Contudo, uma boa relação entre ambos traz vários benefícios, pois a ausência dessa troca causa vários prejuízos, entre eles, a indisciplina em sala, o desprezo pelo aprendizado ou até mesmo a evasão escolar.

Já a teoria vygotskiana coloca que o meio em que o indivíduo, especificamente o aluno, está inserido pode influenciar no modo de pensar e agir, como também a interação social que esse sujeito estabelece, estimulando o desenvolvimento psíquico e afetivo (FARIA, 2010). A autora cita ainda em sua fala que a inteligência é motivada pelo meio onde o indivíduo está inserido e as oportunidades que esse oferece.

Portanto, a afetividade é muito importante na construção de ideias, entretanto, se o aluno não conseguir estabelecer uma relação de bem-estar com o professor, este não facilitará a sua dinâmica em sala de aula, deixando de ter atenção e impedindo que outros alunos

também se concentrem, gerando bagunça e conversas paralelas. Dessa forma, o professor deve estabelecer uma relação de afeto, contribuindo assim para a aprendizagem dos alunos que estão em desenvolvimento, principalmente na fase de mudança da infância para a adolescência.

O ADOLESCENTE E A INDISCIPLINA

A adolescência, chamada de fase no decorrer da vida humana, se dá entre os 10 e os 19 anos de idade, e nesse período os jovens passam por diversas transformações físicas e psíquicas que estão a serviço das modificações sociais e econômicas presentes na história social. É nessa etapa que o adolescente tem o desafio de descobrir o seu eu. Transformações são constantes, a começar pelo corpo, que passa por mudanças hormonais, os primeiros namoros, primeira relação sexual, como lidam com o corpo e os padrões de beleza (MARTINS; NETO, 2014).

É nesta fase que o adolescente começa a estabelecer a sua própria identidade e para isso ele procura na sociedade grupos a procura do seu eu. Dessa forma, a tipologia é muito importante para que o adolescente faça essa comparação, a fim de perceber a si próprio, a partir da maneira como os outros o percebem e o julgam, fazendo comparações com o que ele acha de si mesmo. E é nessa tentativa de encontrar uma ideologia para o seu ego que ele entra em uma crise de identidade (CARACIOLO, 2010).

A crise de identidade pela qual passa o adolescente na busca por respostas se faz por meio da interação, por isso, a escola e principalmente a família devem estar em alerta, para orientar e acolher esse adolescente que passa por processos de conflitos e mudanças.

É necessário, portanto, lembrar que, na contemporaneidade, a busca por grupos na sociedade tem sido intermediada por meio de tecnologias (aparelhos de comunicação) que estão imergindo o adolescente nesse mundo cada vez mais cedo (ainda na infância), deixando de estimular vários fatores que ajudariam esses jovens a crescerem de forma mais desenvolvida. Diante disso, Souza e Oliveira (2019) afirmam que os adolescentes ficam vulneráveis quando entram em contato com as influências externas, visto que é nessa etapa que a construção de identidade começa.

Então, é nessa fase que a autonomia e a subjetividade ganham remodelações, pois o adolescente terá um conhecimento acerca daquilo que ele deseja e, portanto, ele irá se identificando com quais grupos deseja e quer pertencer, o aspecto subjetivo influenciado pelo meio ganha uma forma (ALVES, 2008 *apud* GONÇALVES; NUERNBERG, 2012).

Com isso, a tecnologia está tirando cada vez mais cedo essa construção por meio da interação entre sujeitos, pois crianças e jovens estão cada vez mais envolvidos no mundo virtual.

É na infância que a criança tende a ser estimulada para aprender a falar, caminhar, comer e brincar, porém, com os avanços das tecnologias, especificamente os meios de comunicação, as crianças ficam por muito tempo sentadas na frente da tela de TVs, tabletes, celulares, cada vez mais cedo (BARR, 2016).

Vale ressaltar que esses meios de comunicação também são elementos que ajudam no desenvolvimento psíquico, mas que não é o suficiente, como uma brincadeira que faz a criança se movimentar, ou o adolescente a conviver no meio social para que esses indivíduos se desenvolvam sem prejuízo na educação e na saúde física e psíquica.

Os meios de comunicação têm interferido na educação e na socialização das crianças e jovens, causando uma série de transtornos indisciplinados e problemas de saúde. A exposição e principalmente o excesso desses meios têm dado espaço à individualidade do ser, na qual muitos pais por vários motivos permitem que os filhos vejam diversos tipos de programação fora de sua classificação, com cenas de violência, sexo, etc.

A mídia é um meio de forte influência sobre as pessoas, tanto crianças, adolescentes e adultos, mas principalmente a criança que pode ser facilmente influenciada pelo fato de não ter uma consciência crítica formada, deixando-se manipular, não sabendo diferenciar o irreal e a realidade (CRUZ, 2019).

Essa exposição, sem o devido acompanhamento, além de problemas de saúde, causa a indisciplina, pois a falta de limites no que assistem e sem horários estabelecidos para isso, situação na qual elas mesmas decidem o quê e até quando têm acesso, faz dessa criança e desses jovens indivíduos indisciplinados, prejudicando o desenvolvimento e a interação desses seres na sociedade. Desse modo:

Quanto mais tarde a criança ingressar no mundo da TV, melhor. É assustador ver crianças pequenas, de fraldas, tentando imitar o rebolado das dançarinas. Se elas imitam a dança, por que não imitarão a violência? Aquela imagem que entra no ambiente familiar passa a ser natural, passa a ser um costume [...] (TIBA, 2007, p. 178).

Nesse sentido, o que se tem visto em noticiários são casos de indisciplina de adolescentes nas escolas, que em algumas situações chega a ser fatal a ação da violência, e que por diversas influências e falta de limites, geram esse tipo de comportamento.

Desse modo, a adolescência é a fase da continuação da vida do ser humano, e o modo com que esse adolescente se comporta diz muito

sobre sua infância, como foi criado e educado. O acompanhamento não acaba quando a infância “acaba”, pois com os conflitos internos e as mudanças no corpo ficam expostos a várias situações. Portanto, é imprescindível que esse adolescente tenha o olhar atento dos responsáveis sobre suas ações.

A fase na qual o adolescente não é nem criança e nem adulto, a autora Sílvia Koller destaca que esse período de desenvolvimento é marcado pela turbulência, como sendo uma condição natural dessa fase. A autora ainda cita sobre as síndromes normais da adolescência, dando maior ênfase à rebeldia, chamadas de marcas da adolescência. Assim, tratada como uma das marcas mais fortes dessa fase, a rebeldia seria anormal se nesse período o adolescente não apresentasse esse comportamento (CONTINI; KOLLER; BARROS, 2002).

Então, é um período pelo qual todo ser humano passa, tem caráter universal, e é seguido de marcas próprias e naturais diante do período em que essa fase predomina. Porém, a indisciplina, que se instala com maior expressividade na fase natural da adolescência, pode estar ligada ao período de turbulência pelo qual o adolescente passa, mas os atos expressos por ele não é uma consequência da fase, mas uma resposta sobre o tipo de educação que esse indivíduo recebe no meio familiar, que busca naturalizar os comportamentos indisciplinados e a violência que são resultantes das condições estruturais impostas pelas desigualdades do mundo capitalista e pela família, como partícipes do atual sistema econômico, os quais têm suas capacidades transformativas alienadas.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa, conforme aponta Minayo (2001), a qual busca entender o que leva à indisciplina em sala de aula, a partir do comportamento, das opiniões e emoções apresentadas pelos sujeitos da pesquisa.

Assim, a pesquisa classifica-se como descritiva. De acordo com Andrade (2010), nesse tipo de pesquisa, o investigador não interfere nos fatos que foram observados, registrados, analisados, classificados, e interpretados para o seu desenvolvimento. Ou seja, os fatos observados no mundo físico e humano são estudados, mas sem intervenção imediata.

A pesquisa ocorreu em uma escola pública da rede municipal localizada na cidade de Barão de Grajaú/ MA. A escola pesquisada está localizada no centro da cidade, onde atende crianças e jovens de ambos os gêneros e oferece o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Vale ressaltar que a escola funciona nos turnos diurno e noturno. A escolha pela referida instituição foi devido à pesquisadora residir no município pesquisado e ter feito parte da instituição quando ainda cursava o Ensino Fundamental II.

Participaram desta pesquisa 6 (seis) professores que atuam em turmas do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental. Entre os participantes, há 5 (cinco) professores do sexo feminino e 1 (um) do sexo masculino, com idade entre 28 e 53 anos, todos graduados e com tempo de carreira que variam entre vinte e cinco anos de experiência a sete anos de carreira.

A opção por esses professores se deu porque esse grupo trabalha em turmas de alunos com a faixa etária de idade entre 10 (dez) e os 15 (quinze) anos de idade, ou seja, estão saindo

da infância e entrando na fase da adolescência, pois, segundo os estudos, é nesse período que se considera o maior aumento nos índices de indisciplina escolar.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um questionário semi-estruturado, com algumas questões fechadas, nas quais foram adquiridas informações quanto ao gênero, idade, formação e tempo de docência. Acredita-se que questões fechadas têm como objetivo o controle do tipo de resposta à qual se deseja alcançar. E questões abertas que visavam a compreender sobre a indisciplina, as causas da indisciplina na vida do adolescente, as estratégias de enfrentamento utilizadas pela escola diante da indisciplina, o papel da família diante do estudante que apresenta a indisciplina e a atuação pedagógica do educador diante da indisciplina em sala de aula.

Assim, o questionário, segundo Gil (1999), é uma técnica de investigação que tem como propósito obter respostas sobre tipos específicos de conhecimentos, opiniões, crenças, sentimentos, situações vivenciadas e expectativas dos profissionais que têm algum vínculo com o tema apresentado no questionário. Vale ressaltar que é garantido o anonimato dos pesquisados, como também é respeitado o tempo que estes necessitam para responder as questões sem qualquer influência nas opiniões do aspecto pessoal dos participantes.

PROCEDIMENTOS DE COLETAS DE DADOS

A coleta de dados ocorreu em três etapas: 1) visita ao local de pesquisa no turno da manhã e tarde para apresentar a proposta de pesquisa e seu objetivo à direção da escola, a fim de obter o consentimento para que a pesquisa pudesse ser realizada na instituição e verificar se os professores estariam dispostos a colaborar com a pesquisa, tendo de imediato o total consentimento da direção e a colaboração dos professores; 2) a distribuição dos questionários para os professores do ensino fundamental II, nos turnos manhã e tarde, que totalizou cerca de seis professores participantes; 3) o recolhimento do questionário para dar continuidade à pesquisa.

Assim sendo, a coleta de dados foi possível mediante assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme apontam as regulamentações de ética em pesquisa com seres humanos em consonância com a resolução 96/96, afirmando sua participação de forma voluntária, na qual responderiam a um questionário com cinco perguntas, orientado pelo problema de pesquisa e os respectivos objetivos específicos, caracterizada pelo emprego de perguntas fechadas, ou seja, as que pedem respostas curtas e previsíveis.

O TCLE, documento que afirma o consentimento legal do participante da pesquisa, foi assinado pelos sujeitos pesquisados em duas vias, ficando uma com o pesquisador e outra com o pesquisado.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Com base nos métodos de análise dos dados pela Hermenêutica de Profundidade, os dados foram tratados e analisados calcados nas seguintes etapas: Análise Sócio-Histórica, Análise formal ou

discursiva e (Re)interpretação. A primeira etapa, que é a Análise Sócio-Histórica, objetiva situar os sujeitos dentro do seu tempo e espaço; a segunda etapa é a Análise formal ou discursiva e procura colocar os sujeitos dentro de todos os campos sociais, de acordo com cada resposta encontrada; e a terceira etapa é a (Re)interpretação, que visa compreender o que sustenta os campos simbólicos, que foram gerados a partir das respostas. (VERONESE; GUARESCHI, 2006).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os resultados da pesquisa de campo realizada com a participação de 06 (seis) sujeitos – todos professores de uma escola da rede pública de ensino fundamental maior – foram tratados e analisados conforme a técnica teórico-metodológica de análise da Hermenêutica de Profundidade. Procedimento este por meio do qual emergiram categorias de análise, nas quais os dados serão apresentados e discutidos a seguir: Concepções sobre indisciplina; Causas da indisciplina na vida do adolescente; Estratégias utilizadas pela escola para combater a indisciplina; Papel social que a família exerce frente ao adolescente indisciplinado; Interferência do educador diante da indisciplina em sala de aula.

CONCEPÇÕES SOBRE INDISCIPLINA

Esta categoria possui como objetivo saber dos professores quais as principais concepções que eles possuem sobre a indisciplina na escola e, assim, tentar compreender o que eles consideram o que seria para este aluno indisciplinado. Segue o quadro com as falas dos participantes:

QUADRO 1 – Concepções sobre indisciplina.

P1	Ato de desobediência, desajuste sociocultural do indivíduo no meio em que vive. Descontrole de conduta.
P2	Indisciplina implica em falta de respeito às regras, mas comportamento, atitudes que se relacionam com os deveres pessoais e que refletem na falta de ordem.
P3	Indisciplina ao professor seria qualquer tipo de falta de atenção à aula, e desrespeito ao professor.
P4	Seria um ato ou procedimento eventualmente colocado por qualquer pessoa em qualquer ambiente, aos procedimentos contrários aos princípios básicos das regras éticas e nossos valores.
P5	É tudo que torna o ambiente desfavorável para o aprendizado. Descumprimento de regras, confusões, insubordinações, conversas paralelas, traduzem-se como exemplos de indisciplina.
P6	Comportamento inadequado no qual o sujeito deixa de cumprir as regras ou normas de uma determinada.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora, 2019.

Em cada resposta citada pelos participantes, a indisciplina consiste em desrespeito às regras, falta de atenção às aulas, confusões, desrespeito ao professor, tornando a sala de aula um ambiente desfavorável para o aprendizado.

A indisciplina é caracterizada como tudo o que pode ser considerado oposto à disciplina, estando ligada ao comportamento indisciplinado, à violação das regras estabelecidas principalmente em sala de aula, afetando a relação entre alunos e também com o professor (AMADO, 2001).

Nesse sentido, atos indisciplinados consistem na falta de limites dos alunos, pois vale lembrar que os valores éticos se tratam de uma construção desde o princípio da vida, adquiridos na família, porém, a escola também é responsável por reforçar esses valores sociais com autoridade, sem autoritarismo, de modo que não provoque ou aumente a indisciplina dos alunos.

É importante lembrar que a indisciplina é definida como um desacato às regras impostas na escola e em sala de aula, atrapalhando o processo de ensino-aprendizagem, bem como a relação entre alunos e professores (PINTO, 2014a).

O autor ressalta que o conceito está sujeito a inúmeras interpretações, por isso, considera que em um mesmo contexto pode haver diversos tipos de comportamentos e indivíduos com necessidades peculiares, sendo necessário que as instituições tomem medidas que erradiquem atos indisciplinares.

CAUSAS DA INDISCIPLINA NA VIDA DO ADOLESCENTE

Essa categoria possui como propósito saber dos professores quais as causas da indisciplina no espaço escolar, principalmente saber o que este fenômeno causa na vida do adolescente. Segue o quadro com as falas dos participantes:

QUADRO 2 – Causas da indisciplina na vida do adolescente.

P1	A perda de valores, conduzindo-os contra valores no seio familiar. O desrespeito e desvio de caráter de personalidade. O individualismo que corrói o ser humano.
P2	Geralmente é do ambiente familiar que os adolescentes refletem seus comportamentos principalmente em sala de aula, é de suma importância a participação da família na educação de seus filhos.
P3	Além de prejudicar o aluno no processo de aprendizagem, fará do aluno uma pessoa totalmente irresponsável e sem compromisso.
P4	Falta de atenção com estudos. Valores éticos interferem no andamento do ensino-aprendizagem entre outros.
P5	Dificulta o processo de aprendizagem, afeta a construção da relação, prejudicando assim a socialização do aluno.
P6	A maioria dos adolescentes indisciplinados são os sem uma estrutura familiar, geralmente criados por parentes, filhos de pais separados.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora, 2019.

Verificando todas as respostas dos professores, pôde-se perceber que todos concordam que a indisciplina causa comportamentos inadequados, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem, afetando também o caráter do adolescente. O ambiente e o meio familiar desestruturados causam desvio de conduta, de caráter e personalidade, tendo em vista que as primeiras aprendizagens ocorrem no seio familiar.

O adolescente que chega à escola com problemas apresenta vários comportamentos como: agressividade, nervosismo, agitação e tristeza e, de acordo com Tavares (2012), essas crianças e adolescentes não são educadas corretamente, presenciando confrontos (brigas) dos pais, que geram pensamentos e informações desencontradas na criança e no adolescente, além do mau comportamento adquirido pela falta de educação e limites dos pais. A autora destaca que esse tipo de conduta dos pais afeta na formação do indivíduo, como caráter e personalidade, assim como também na aprendizagem da criança e adolescente no ambiente escolar.

Para Pratta (2007), a questão do comportamento indevido está ligada à exposição dos riscos impróprios a que a criança e o adolescente se encontram. Assim, a família é colocada como o centro do processo na educação do indivíduo, assumindo a responsabilidade sobre os desenvolvimentos cognitivos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais desse ser.

ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELA ESCOLA PARA COMBATER A INDISCIPLINA

Nessa categoria, objetiva-se saber quais as estratégias que a escola utiliza para combater a indisciplina, bem como os meios

utilizados pelos professores no combate a este fenômeno. Segue o quadro com as falas dos participantes:

QUADRO 3 – Estratégias para combater a indisciplina na escola.

P1	O diálogo contextualizando um pré-diagnóstico sobre a realidade (o dia a dia) do aluno. Estipulando e socializando normas de conduta, a partir do estatuto (documentos próprios) da escola.
P2	Conquistando a confiança do aluno, exercendo autoridade, sem deixar de tratar o aluno como aliado, mantendo comunicação direta com os pais.
P3	Palestras, reuniões mensais com os pais e o preenchimento de ficha de acompanhamento do aluno.
P4	Trabalhar os valores éticos, dentro da escola como da família. Desenvolver projetos usando a indisciplina escolar.
P5	Conversar com o aluno para saber o que o levou a esse tipo de comportamento, explicar que é errado e que tais atitudes ferem as regras da escola, a seguir é feito um registro no livro de ocorrências e o responsável é chamado à escola.
P6	Notificam os alunos, convocam os pais ou responsável na escola, suspensão e em último caso a transferência.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora, 2019.

Analisando as respostas dos pesquisados, notou-se que a imposição de regras, reuniões com os responsáveis, desenvolvimento de projetos, até punições mais severas, são as estratégias mais utilizadas pela escola e pelos participantes da pesquisa, com o intuito de sanar os descumprimentos de regras em sala de aula.

Desse modo, uma postura firme em sala de aula é indispensável, de modo que essa postura não seja de forma autoritária, mas que possa conquistar o respeito e a confiança dos alunos, com o propósito de controlar e administrar os conflitos em sala de aula (SILVA, 2019). Então, ao estabelecer uma ligação de amizade com os alunos, não é que esteja sendo bonzinho, situação na qual os alunos tomam conta da sala de aula, mas estabelece limites entre o certo e o errado,

por isso, o professor necessita saber ouvir e exigir no momento que julgar necessário, mantendo a disciplina com o intuito de realizar as atividades planejadas durante sua prática educativa.

Pinto (2014) defende que a principal maneira de se interferir no mau comportamento em sala de aula é observar quais as medidas de intervenção que serão tomadas, a fim de que sejam formas apropriadas e adequadas pedagogicamente. O autor também destaca que, ao aplicar intervenções, é importante que se avalie a reação do aluno diante da medida, e o êxito alcançado com a mesma, pois estas medidas devem ser formativas, capazes de trazer uma reflexão sobre as práticas existentes.

PAPEL SOCIAL QUE A FAMÍLIA EXERCE FRENTE AO ADOLESCENTE INDISCIPLINADO

A família exerce sobre o ser uma influência muito forte ao longo do processo de formação cidadã. Nesse item, foi possível analisar qual o papel social exercido pela família diante do adolescente indisciplinado. Seguem as respostas do quadro abaixo:

QUADRO 4 – Papel social da família com o adolescente indisciplinado.

P1	Na realidade (contemporânea), a família torna-se bastante omissa na condução dos filhos, entregando a sua responsabilidade totalmente para a escola. A falta de pulso firme (de muitos pais) dificulta o desenvolvimento íntegro dos mesmos.
P2	A relação entre pais e filhos, o diálogo faz com que a criança / adolescente seja mais comunicativa(o), provavelmente não apresentando distúrbios de convivência e aprendizado.
P3	O papel mais importante é o da família, pois essa passa a maior parte com o aluno.

P4	Contextualizar junto à escola sobre a indisciplina do aluno, levando em consideração o seu papel em casa, como educar e etc.
P5	É na família que o aluno adquire valores morais, éticos e padrões de comportamento. Sendo assim, a família deve impor limites e ensinar os princípios básicos de convivência aos filhos.
P6	Muitos não fazem nada.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora, 2019.

Segundo as respostas, cada professor deixa evidente que a família é essencial no processo de educação e formação do cidadão, pois é nela que se adquirem valores morais, éticos, sendo a principal responsável na imposição de regras e limites.

De acordo com Oliveira (2017), a família é o primeiro meio social no qual o ser desde criança tem contato, portanto, é nela que ele aprende sobre o mundo à sua volta, como pessoas, formas de relações, comportamentos, que são ensinados de diferentes formas, ou se não são ensinados são reproduzidos aos olhos da criança, que presencia e repete tais atos mesmo sem saber se são certos ou errados. Sendo assim, a autora coloca que é dever da família a mediação de valores morais, e à escola cabe o dever de recriar e sistematizar o conhecimento histórico, social e moral.

Para Guzzo (2014), o processo de identificação se dá pela influência do meio com a convivência em vários grupos sociais no decorrer da vida enquanto crianças e adolescentes, e o principal e primeiro grupo social é a família, na qual recebem toda influência significativa, onde aprendem a lidar com conflitos, manifestar ideias, externar diferentes sentimentos presentes em cada relação.

INTERFERÊNCIA DO EDUCADOR DIANTE DA INDISCIPLINA EM SALA DE AULA

Essa categoria possui como escopo saber como o educador interfere em situações de indisciplina em sala de aula, principalmente porque são adolescentes. De acordo com o quadro abaixo, surgiram as seguintes respostas:

QUADRO 5 – Interferência do educador diante da indisciplina em sala de aula.

P1	A capacidade de interação dialogável e pulso firme do professor em sala de aula é uma grande base para o desenvolvimento das aulas em curso, sempre. A avaliação diária (cotidianamente) contribui para um melhor empenho do aluno em sala.
P2	Existem casos de indisciplinas que não são fáceis de lidar, não existe solução fácil; porém, uma boa conversa na turma, conversa individual ajuda bastante, a maioria dos alunos tem carência de carinho e afeto.
P3	Procurando sempre inovar nas aulas.
P4	Trabalhando projetos indisciplinares levando o aluno a descobertas de suas realidades e procurando entender o que gera tanta indisciplina, levantando ideias como sanar os problemas que causam essa indisciplina.
P5	Se a indisciplina não for de caráter grave, intervenho através de diálogo, explicando que, de acordo com o regimento da escola, sua conduta é inapropriada. Em casos excepcionais encaminho o aluno à coordenação pedagógico ou à direção.
P6	No primeiro dia de aula o aluno já toma conhecimento das normas da escola e com base nisso faço meu contrato-didático, quando o aluno quebra esse contrato eu chamo-o em particular para tentar saber as possíveis causas e dependendo da situação interiro de diferentes maneiras como: converso com os pais, tento motivar, mostro a importância da disciplina etc.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora, 2019.

Do ponto de vista de cada resposta apontada pelos professores, cinco dos seis pesquisados utilizam o diálogo, tanto individual como em grupo, como interferência na indisciplina em sala de aula, assim como também utilizam outros meios para reforçar esse diálogo como: reunião com os responsáveis, auxílio pedagógico, avaliações

e trabalhando também o lado afetivo, pois, na fala do professor P2, a ausência de afeto pode ser uma das causas contribuintes para o mau comportamento em sala de aula.

Ao se trabalhar uma intervenção centrada em um único indivíduo, é importante lembrar que a escola está para reforçar os valores éticos e morais, então, reprimir não é papel escolar (SANDRI, 2014). A escola deve incentivar o aluno a tomar decisões e comportamentos corretos, trabalhando suas competências cognitivas, deixando claras as regras da escola e sala de aula, a fim de que o próprio aluno perceba que não são certos tais atos indisciplinares.

Com relação ao trabalho em grupo, Sandri (2014) coloca que, quando o aluno se sente parte do ambiente, fica mais fácil controlar a bagunça em sala de aula, pois quando as regras são definidas pelo grupo a partir de suas necessidades, essas são tomadas com serenidade por todos. Agora, quando essas regras são impostas como uma imposição pelo professor como algo a ser seguido à risca, pode ser entendida com uma repressão, causando ainda mais a bagunça e a rebeldia em sala de aula.

Desse modo, é preciso que práticas pedagógicas sejam adotadas, a fim de que não sejam trabalhados somente conteúdos, mas práticas cooperativas, participativas, reflexivas e construtivistas, como também a afetividade com o objetivo de inibir a indisciplina e evitar ou pelo menos diminuir a evasão escolar (SILVA, 2012).

A fala do participante P3, sobre interferências diante da indisciplina em sala de aula, sugere envolver os alunos com aulas diferenciadas e descontraídas, fazendo uso de métodos como jogos, brincadeiras, dinâmicas que chamem a atenção do aluno, estimulem o interesse pelas atividades escolares e melhorem o desempenho nas mesmas, facilitando assim a aprendizagem.

De acordo com Silva (2019), a metodologia é de fundamental importância, já que o produto final que se almeja é a aprendizagem de assuntos do cotidiano. Às aulas que não despertem o interesse, não agucem a curiosidade e nem chamem a atenção do aluno, é provável que a maioria dos alunos não preste atenção, pois uma didática na qual o professor envolva os alunos com inovações, a chance de manter o comportamento da turma é maior. Assim, uma aula que se utilize de métodos tradicionais, usando como recursos somente a fala, quadro e livros, é crucial para a desordem em sala.

Destarte, a sociedade está acostumada com o novo e atualizações a todo instante, como tecnologias, música, jogos, e não deve ser diferente com a didática em sala de aula, devendo, segundo Silva (2019), fazer usos de inovações, aplicando brincadeira, jogos, usando recursos pedagógicos, e até mudando o ambiente da aula, para despertar o interesse e incitar a imaginação. Então, o autor enfatiza que o envolvimento, a participação do aluno pode ter como resultado a aprendizagem e a contribuição dos mesmos para o desenvolvimento das aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A indisciplina tem produzido vários transtornos no meio escolar, professores reclamam sobre a falta de limites apresentada pelos alunos, os quais desobedecem às regras, bagunçam, provocam desordem, brigas e xingamentos na sala de aula. A indisciplina prejudica o desenvolvimento das aulas, assim os outros alunos que podem ser influenciados a agir de tal forma.

O presente estudo possibilitou uma análise mais aprofundada sobre a indisciplina no contexto escolar e os desafios do professor no

ensino fundamental. Buscou-se compreender os atos indisciplinares e como os docentes superaram esses desafios, tendo em vista fatores históricos ocorridos no sistema de ensino que tinha o professor como centro do processo de ensino-aprendizagem, as mudanças ocorridas ao longo do tempo no ambiente escolar colocando o aluno como o principal foco no processo de ensino-aprendizagem e as configurações familiares que foram surgindo a partir do processo industrial, principalmente com o ingresso da mulher no mercado de trabalho. Além disso, os movimentos históricos influenciados pelo atual sistema econômico que apontam influências para os problemas de comportamento.

Desta maneira, ficou claro que aplicar métodos inovadores pode ajudar no desenvolvimento das aulas e na formação da criança e dos adolescentes em desenvolvimento, mas que não substitui a atuação dos pais na educação dos filhos, visto que a escola reforça os valores, mas é na família que esses valores devem ser trabalhados com intensidade.

Deste modo, a partir dos resultados obtidos, tem-se com o primeiro objetivo específico identificar as principais causas da indisciplina em sala de aula. Foi possível verificar ao longo da pesquisa que os professores concordam que a indisciplina, além de atrapalhar no desenvolvimento das aulas, afeta o caráter e a personalidade do adolescente, tomando como medidas a convocação de reuniões a fim de alertar os pais sobre a conduta do filho na escola. Logo, a indisciplina é uma reação que o sujeito apresenta diante do cumprimento de regras, agindo de forma contrária a elas.

O segundo objetivo busca compreender como o comportamento indisciplinado do aluno interfere na aprendizagem do adolescente no ensino fundamental, sendo constatado de acordo com as respostas dos professores que a fase da adolescência é dotada de vários desenvolvimentos, onde o sujeito aprende por meios de influência,

porém, a exposição a meios que não contribuem positivamente no seu desenvolvimento causa desvio de conduta. Desse modo, a formação da personalidade definida com maior força no período da adolescência tende a ser corrompida se o adolescente não for amparado de acordo com as necessidades dessa fase.

Contudo, verificar se os fatores sociais, culturais e econômicos da família contemporânea contribuem para o desenvolvimento do comportamento indisciplinado do adolescente é parte da terceira questão dos objetivos, na qual os professores concordam que os fatores que dispõem cada família podem ser expressos nas ações e atitudes demonstradas pelo sujeito principalmente no meio escolar. Assim, famílias em situações de vulnerabilidade vivem situações impostas pelo sistema economicamente desigual que acarreta uma série de problemas indisciplinados na fase de maior desenvolvimento do indivíduo.

Para a realização deste trabalho houve algumas dificuldades como: materiais para pesquisa, pois se sentiu a necessidade de acesso a informais diferenciadas, tornando-se muito repetitivos alguns arquivos encontrados. Mas mesmo com algumas dificuldades pôde-se dar andamento à pesquisa e desenvolver o presente trabalho.

A pesquisa apresenta relevância social, visto que este estudo traz contribuições significativas para pais, professores e profissionais que atuam em meios educacionais, assim como também na sociedade, auxiliando com informações que contribuam na educação e na formação de cidadãos nos diferentes espaços educativos. Com isso, sugere-se que este não se encerre por aqui, que novas pesquisas continuem, pois muitos acreditam que a indisciplinação se trata de um tema muito repetitivo dentro dos temas sociais na área da educação, poucos buscam enfrentamentos para o problema, mas são necessários novos estudos a fim de que se encontre uma solução para se combater esse problema social que se apresenta nos espaços escolares.

REFERÊNCIAS

BARR, M. (Org.) *Neurociências e Educação na Primeira Infância*: progressos e obstáculos. Brasília: Senado Federal; Comissão de Valorização da Primeira Infância e Cultura da Paz, 2016.

BENETTE, T. S.; COSTA, L. P. da. *Indisciplina na sala de aula*: algumas reflexões. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2186-8.pdf>>. Acesso em: 05 ab. 2019.

BRASIL. *LDB – Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 13ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

CARACIOLO, J. I. S. *O adolescente e a indisciplina em sala de aula*. Disponível em: <http://www.unicap.br/coloquiodehistoria/wp-content/uploads/2013/11/4Col-p.10.pdf>>. Acesso em: 21 ab. 2019.

COZER, R. de C. *A visão de escola sobre a interação com as famílias dos alunos*: o cenário em primeiras series do ensino fundamental. São Calos: UFSCar, 2004.

FARIA, G. I. *Afetividade na sala de aula*: o olhar Walloniano sobre a relação professor-aluno na educação infantil. Disponível em: <<http://www.unifandu.br/files/pesquisa/AFETIVIDADE%20NA%20SALA%20DE%20AULA%20o%20olhar%20Walloano%20sobre%20a%20rela%C3%A7%C3%A3o%20professoraluno%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20GRAZELLE%20FARIA.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2019.

KOLLER, S. H. *Adolescência e Psicologia*: Concepções, práticas e reflexões críticas. Conselho Federal de Psicologia, 2002.

MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LIMA, V. A. A.; NASCIMENTO, M. F. do; SOUZA, A. C. R. de. *A indisciplina no ambiente escolar e a atuação do orientador educacional*. 2014.

LOPES, R. de C. S. *A relação professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2019.

OLIVEIRA, T. B. de O. *A importância da família para a formação da cidadania*. Disponível em: <<https://www.fadiva.edu.br/documentos/jusfadiva/2010/01.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

OLIVEIRA, R. L. G. *Reflexões sobre a indisciplina escolar a partir de sua diversidade conceitual*. UNIVALE. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3412_1708.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2019.

OLIVEIRA, E. S. G. *Adolescência, internet e tempo: desafios para a Educação*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n64/0104-4060-er-64-00283.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2019.

PANIZZI, C. A. F. L. *A relação afetividade-aprendizagem no cotidiano da sala de aula: enfocando situações de conflito*. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt13/t132.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2019.

PRATTA, E. M. M. *Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a05.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

PIFFER, M. *Família e escola: uma parceria necessária*. Paraná: 2013.

SANDRI, C. L. *Como enfrentar a indisciplina na escola*. Disponível em: <<https://tcconline.utp.br/media/tcc/2015/09/COMO-ENFRENTAR-A-INDISCIPLINA-NA-ESCOLA.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2019.

SILVA, C. M. B. da. *O professor como causa da indisciplina dos alunos*. 2019.

_____. *Indisciplina escolar: uma reflexão sobre suas causas*. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA6_ID2664_09052016091825.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.

SILVA, B.; PEDRO, V.; JESUS, E. *Influência da afetividade entre professor-aluno no processo ensino-aprendizagem*. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/influencia_da_afetividade_entre_professor-aluno_no_processo_ensino-aprendizagem.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2019.

SOUZA, L. *Desvalorização social da profissão docente no cotidiano da escola pública no discurso do professor*. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6084_2937.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2019.

SOUZA, D. *Uso de tecnologias digitais por Crianças e adolescentes: Potenciais ameaças em seus inter-relacionamentos*. Fater Bragança. 2016.

TAVARES, T. *Indisciplina escolar e sua influência no aprendizado*. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br:8080/jspui/bitstream/1/2293/1/MD_ENSCIE_III_2012_80.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

TIBA, I. *Quem ama educa! Formando cidadãos éticos*. São Paulo: Ed. Atual; Integrare editora, 2007.

_____. *Disciplina, limite na medida certa*. São Paulo: Editora Gente, 1996.

_____. *Disciplina: limite na medida certa. Novos paradigmas*. Ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Integrare Editora, 2006.

VERONESE, M. V.; GUARESCHI, P. A. *Hermenêutica de Profundidade na Pesquisa Social*. Disponível em <[file:///C:/Users/Cliente/Downloads/6019-18494-1-SM%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/6019-18494-1-SM%20(5).pdf)>. Acesso em: 17 mai. 2019.

ZAGURY, T. *Limites sem traumas*. 30ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001 [1949].



7

Judith Ferreira da Silva
Aldenor Batista da Silva Junior
Thiago dos Santos Ferraz

UM BREVE PANORAMA DA INCLUSÃO E/OU EXCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA EM EMEIS DA REDE PÚBLICA DE CAMPO GRANDE – MS

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.391.161-186

INTRODUÇÃO

O conceito de Educação Inclusiva perpassa diversas discussões, no entanto, o presente estudo parte do pressuposto de que a educação é um direito de todos e essencial a qualquer ser humano, o que incide no fato de que crianças com deficiências têm o direito garantido a atendimento educacional, este preferencialmente realizado na rede regular de ensino, adaptado e levando em consideração suas necessidades especiais para ensino, direito assegurado pela Constituição Brasileira.

A educação especial ou inclusiva consiste em desenvolver e trabalhar estratégias flexíveis que correspondam às necessidades educacionais de crianças com deficiências, fundamentadas aqui pela Psicologia Histórico-Cultural e por autores da Educação Especial, buscando promover uma participação ativa em seu processo de aprendizagem e, assim, sua inclusão social. É de suma importância o papel de educadores inclusivos, os quais podem combater e denunciar qualquer tipo de artimanhas de exclusão que privem o indivíduo de uma educação íntegra e acessível.

A presente pesquisa surgiu a partir de uma experiência, e de discussões e aprendizados adquiridos no campo da Educação Especial, tendo o objetivo de investigar como se configura a inclusão e/ou exclusão de crianças com deficiência em escolas municipais de educação infantil de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul. Os dados apresentados consistem em uma análise de documentos que norteiam o funcionamento da educação especial nas escolas municipais da capital sul-mato-grossense. Seus resultados são discutidos e fundamentados por uma revisão histórica da educação especial no Brasil e pela perspectiva de uma educação inclusiva articulada por meio de políticas públicas de educação infantil.

A inclusão escolar de crianças com deficiência trilhou caminhos árduos até começar o respeito e o entendimento de como atender as crianças deficientes de maneira inclusiva na rede regular de ensino, salvo os casos graves que requerem tratamentos diferenciados. A criança com deficiência teve seu direito garantido de estudar na rede regular de ensino na etapa de educação infantil de maneira inclusiva por meio da Lei de Diretrizes e Bases Nacional, no artigo 29, ao garantir que as crianças com deficiências pudessem estudar na rede regular de ensino, amparadas por salas de recursos, profissionais especializados e professores capacitados para atender as suas especificidades.

A Educação Infantil, atualmente considerada como primeira fase da educação básica, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), vem ganhando respeito em meio à sociedade, na qual se discutem vários temas importantíssimos que envolvem esta etapa de ensino e a inclusão da criança com deficiência. Nesse viés, vem sendo valorizada à medida que se instituem leis e decretos para que as crianças tenham acesso a essa fase na rede regular.

Logo, a integração da criança deficiente na educação infantil precisa fazer parte do projeto político-pedagógico da escola para que todos os envolvidos tenham consciência e condições de promover o desenvolvimento integral dessa criança, possibilitando a superação de dificuldades, a interação social com os pares e o aprimoramento de suas habilidades.

Os documentos oficiais em nível nacional, estadual e municipal que tratam a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil têm o objetivo de garantir o acesso à educação regular de maneira inclusiva, entretanto, esses mesmos documentos possibilitam interpretações, logo, as questões ideológicas e políticas podem dificultar a inclusão dessas crianças com qualidade ou até mesmo provocar a exclusão das mesmas no acesso à escola e/ou sua interação social escolar.

Neste sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral trazer apontamentos de como se configura a inclusão e/ou exclusão da criança com deficiência nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) da cidade de Campo Grande-MS, por meio da análise dos regulamentos dos documentos oficiais do município de Campo Grande em relação à inclusão para essa faixa etária. Tem como objetivo específico o de compreender a política de educação inclusiva implementada na educação infantil nessas escolas. A pesquisa se desenvolverá numa metodologia qualitativa do tipo exploratória.

O percurso metodológico do trabalho é importante para o desenvolvimento da pesquisa científica, pois possibilita a elaboração de um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos a serem utilizados de acordo com o problema de pesquisa. Segundo Lakatos e Marconi (2012, p. 157), a pesquisa científica é “um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Para isto, a pesquisa na abordagem qualitativa na perspectiva histórico-cultural se torna um meio prescindível para este trabalho, pois se considera que: “Percebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela” (FREITAS, 2002 p. 22).

Neste sentido, a pesquisa foi realizada em abordagem qualitativa, na perspectiva histórico-cultural, que tem como princípio observar e analisar os dados de acordo com os processos históricos vividos, a partir de uma pesquisa documental. Sendo assim, temos aqui como objeto de estudo a inclusão de crianças com deficiência em algumas escolas municipais de Educação Infantil – EMEI de Campo Grande-MS, em seus marcos normativos. O problema de pesquisa

seguiu-se da questão: Como se configura o processo de inclusão e/ou exclusão de crianças com deficiência nas escolas de Educação Infantil na rede municipal de Campo Grande-MS?

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Torna-se relevante delinear um breve histórico de como as crianças com deficiências foram percebidas durante décadas atrás para que se possa compreender o momento histórico que se vivencia atualmente. A educação escolar de crianças com deficiências tinha uma concepção de que a responsabilidade de educá-las seria de instituições especializadas e/ou de escolas e/ou classes especiais, com professores itinerantes e/ou salas de recursos, entre outras denominações, as quais excluíam o aluno, separando-o dos demais considerados sem deficiência.

Essas interpretações perduraram por décadas, pois giravam em torno de concepções excludentes, as quais consideravam que os indivíduos “diferentes” deveriam ser separados dos considerados “normais”, materializando atitudes segregadoras de discriminação com as pessoas com deficiências. Segundo Godoy (2002), as primeiras preocupações com a educação escolar para as crianças com deficiência ocorreram na Europa e com o tempo esse movimento se expandiu por diversos países.

Pois até então, segundo Nogueira (2008), séculos anteriores, a pessoa com deficiência era vítima de segregação, na qual as pessoas se limitavam em focar na incapacidade das vítimas, seja física ou de anormalidades mentais. Entende-se que no período do XV ainda tratavam crianças deformadas como descartáveis, as quais eram jogadas nos esgotos da cidade da Roma Antiga. Já na Idade Média,

esse tratamento diferenciava-se, pois, essas vítimas encontraram abrigo nas igrejas.

A autora nos traz um exemplo clássico da época, um homem corcunda, esse retratado pelo personagem “Quasímodo” do livro o *Corcunda de Notre Dame*, obra de Victor Hugo, pois era um sujeito que morava sozinho, isolado na torre da Catedral de Paris, Notre Dame. Também nesse mesmo período, as pessoas com deficiência tiveram o papel de alegrar a realeza com a função de bobos da corte.

De acordo com Nogueira (2008), foi com a chegada do Cristianismo que a pessoa considerada não produtiva (deficiente) consegue adquirir o *status* de ser humano que possui alma. Com isso, os cuidados e tutelas dessas crianças imputavam-se à família e à Igreja, mesmo sem possuírem na época estratégias de acolhimento, proteção e sequer treinamento.

Entretanto, esse foi um momento categórico que marcou a história da assistência às crianças com deficiência. Segundo a autora, nessa época também surge a “Inquisição Católica” e ao mesmo tempo a “Reforma Protestante”, essas consideradas estruturas sociais que se pautavam e constituíam por leis divinas. A Igreja Católica tinha competências para legislar essas leis e defender as estruturas contra quem tivesse o interesse de atentar, ou seja, eram exterminados, logo sacrificou, como hereges endemoniados, muitas pessoas, entre elas, pessoas com deficiência intelectual.

A partir do século XX, as pessoas com deficiência começam a ser consideradas como cidadãos com direitos e deveres, ou seja, poderiam participar nas ações da sociedade, ainda com um viés de assistencialismo. No Brasil, praticamente no final do século XIX, iniciou-se um modelo de educação especial baseado no molde europeu, que foi conduzido por Benjamim Constant. O lugar foi chamado de Instituto dos Meninos Cegos, atualmente Instituto

Benjamim Constante (IBC), localizado na cidade do Rio de Janeiro-RJ. Depois de três anos, criou-se o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que em pouco tempo ganhou o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos (INES), que atendia apenas meninos surdos nas idades entre sete a quatorze anos.

O empenho dessas instituições, que tinham como objetivo oferecer o melhor em relação à educação dessas crianças cegas, ganhou repercussão positiva, de forma que em resposta a esse sucesso, no ano de 1983, organizaram o 1º Congresso de Instrução Pública, o qual discutia o currículo e a formação de professores para cegos e surdos.

No ano de 1948, cria-se a primeira diretriz política para as pessoas com deficiência. A Declaração Universal dos Direitos Humanos garante que todo ser Humano tem o direito à educação. Segundo Nogueira (2008), na década de 60, surgem as primeiras críticas à segregação, pois começam a surgir indignações aos tratamentos que essas pessoas com deficiência sofrem, por meio de teóricos que passam a defender a integração desse deficiente à sociedade.

A regulamentação da Educação Especial no Brasil começa com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 4.024, de 1961, que define que “[...] a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação” (NOGUEIRA, 2008, p.10). A autora relata que, nos anos seguintes, o Brasil aprova a Lei do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, no qual reafirma o que reiteram os direitos garantidos na Constituição Federal no seu artigo 208: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Com a Constituição Federal de 1988, os alunos com necessidades especiais tem assegurado o direito à educação. No

seu texto, entende que esta deve ser realizada em classes comuns, e com atendimento educacional especializado complementar ou suplementar realizado, preferencialmente, em salas de recursos na escola onde forem matriculados, ou em outras escolas, ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado.

Com esse pontapé, a escolarização de pessoas com deficiência tem ganhado grande importância na sociedade, pela sua estrutura de organização e valorização social, bem como no processo de construção de conhecimento em relação às crenças, valores e evolução histórica do sujeito em sociedade.

No ano de 1994, os dirigentes de oito países se encontraram na Espanha em assembleia e assinaram a Declaração de Salamanca, considerada um dos documentos de compromisso mais importantes na garantia dos direitos educacionais. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é considerada uma Carta Magna que propõe um modelo de escola inclusiva, antes pautada no modelo da escola integrativa, ou seja, a declaração enfatiza que a escola tem o papel regular na educação de todos, bem como dos alunos com deficiência. “As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos [...]” (UNESCO, 1994).

Dois anos depois, decreta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, a qual aborda seu disposto no art. 22, que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A partir do século XIX, no Brasil, começaram a surgir grupos assistenciais para atender as crianças com deficiência. Nessa

mesma época, o governo federal cria campanhas com o objetivo em dar assistência às pessoas com deficiência. Sendo que a primeira campanha atendia à Educação do Surdo, pautada no Decreto Federal nº 42.728, de 03 de dezembro de 1957, tendo sido instalada no INES. Seis anos depois, surge a segunda campanha, ainda no estado do Rio de Janeiro, respaldada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), com o nome de Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, liderada por Pedro Paulo Penido, cuja finalidade se pautava na promoção da educação e reabilitação e assistência às crianças com deficiência mental.

Aprova-se a Lei de nº 5.692 no ano de 1971, a qual estabelecia no artigo 9º tratamento especial aos “excepcionais”, pessoas consideradas não normais em relação ao desenvolvimento dos considerados sem deficiência. Com fundamentação nessa lei, surgem diversas ações com o objetivo de implantar novas diretrizes ao ensino fundamental e médio. Em 73, surge o entendimento da inclusão de pessoas com deficiência, pois se cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, também com o intuito de estabelecer a melhoria ao atendimento de crianças com deficiência. Neste sentido, o governo encerra a Campanha Nacional de Educação de Cegos e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.

Em 1986, o CENESP perde a denominação de centro para ser a Secretaria de Educação Especial – SESP e muda sua estrutura física do Rio de Janeiro-RJ para Brasília- DF, entretanto, mantém estrutura e mesmas competências da então CENESP. No ano de 1990, em 15 de março, a SESP foi abolida, com isso passando as atribuições da Educação Especial para a responsabilidade da Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb, e o IBC e o INES tornam-se vinculados a esse órgão criado pelo governo. Compreende-se que a Educação Especial sofreu diversas mudanças em suas estruturas administrativas, como aponta Corrêa (2004, p. 48), ao relatar que:

A educação especial, após 1950, foi marcada por inúmeras estruturas administrativas. Se, em um primeiro momento, o serviço responsável pela Educação Especial era uma coordenação, logo a seguir passa a ser um centro e depois um departamento, até se tornar uma secretaria. Em cada mudança, há implicações funcionais, financeiras e de competências educacionais.

Essas mudanças corroboram para o avanço nas discussões sobre a Educação Especial no Brasil. Foi por meio delas que houve o avanço das Políticas Públicas e da Legislação sobre esse tema, pois, dessa forma, contribuiu-se para uma sociedade mais inclusiva. Em 2001, foi aprovado o documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que preconizava a constituição de escolas inclusivas públicas, e que advertia que a educação especial deveria acontecer tanto nas escolas públicas quanto privadas da rede regular de ensino.

A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Entende-se que a educação inclusiva sofra algumas interpretações ideológicas e políticas, nas quais o termo inclusão acaba sofrendo interpretações errôneas, pois, do ponto de vista social, incluir seria segregar pessoas com deficiências sem realmente incluí-las ao ensino homogeneizado, ou seja, inserir crianças junto com as outras. Entende-se que a escola contemporânea foi implantada para atender a uma determinada clientela, entretanto, com a diversidade de estudantes, demandam-se da escola uma reestruturação física e uma inovação do sistema educacional, as quais abarcam o atendimento a todos os indivíduos.

Pois, para promover uma escola inclusiva, se requerem mudanças dos valores da educação tradicional, que vão desde

implantação e desenvolvimento de novas políticas e organizações estruturais que devem romper um direcionamento exclusivo que tenta padronizar ditando um padrão de “normalidade” que foi constituído historicamente.

Verifica-se que existem muitas escolas que, além de não assegurarem uma educação de qualidade, ainda exercitam mais práticas excludentes do que inclusivas, conforme Nascimento (2014), pois há uma grande maioria de escolas que não asseguram uma educação de qualidade, bem como condições estruturais, culturais e pedagógicas de qualidade. Neste sentido, incita a necessidade de uma renovação da escola, entretanto, para que isso ocorra, depende da sociedade em geral e dos professores em ter consciência do que realmente é inclusão social e escolar.

Sassaki (1998, p. 42) define que “a inclusão social, portanto, é um processo que contribuiu para a construção de um novo tipo de sociedade por meio de transformações, pequenas ou grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, portanto, também do próprio portador de necessidades especiais”.

Com isso, entende-se que o ensino inclusivo deveria ser uma prática exercida por todos os cidadãos, independentemente da cor, profissão, cultura e posição socioeconômica, no qual todas as deficiências dos alunos teriam um tratamento adequado sem excluí-los dos demais (KARAGIANIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999). Como exemplo, temos as ações estabelecidas no capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9394/1996), que preconiza o atendimento educacional em relação à educação especial, com o intuito de promover inovações que assegurem possibilidades de integração para as pessoas deficientes (BRASIL, 1996).

Porém, não basta cumprir o que determina a lei, inserindo essas crianças no ensino regular, sem garantir estratégias que colaborem

para que essas crianças se desenvolvam e tenham condições de acompanhar o ensino regular comum a todos sem serem excluídas no próprio ambiente escolar. Muitos teóricos acreditam ser de suma importância que a pessoa com deficiência seja incluída, no entanto, a inclusão não se restringe somente a essas pessoas, mas abrange toda minoria que é privada dos seus direitos. De acordo com Sassaki (1998), incluir pessoas com deficiência na educação básica comum é de suma importância, entretanto, a inclusão de pessoas significa dar oportunidades a todos os estudantes.

Logo, deve-se analisar e discutir as possibilidades de inclusão de pessoas com deficiência, o que não significa deixar de focar nas dificuldades, mas elaborar estratégias que possibilitem reorganização de uma sociedade digna a todos. Para Nascimento (2014, p. 13), “isso só será possível quando cada cidadão, cada um de nós, entendermos que o movimento pela inclusão não é algo que está distante; o movimento pela inclusão é algo que deve fazer parte do nosso cotidiano”.

A Educação Inclusiva torna-se uma mola propulsora que leva à transformação de uma sociedade para uma sociedade inclusiva, mas para que isso ocorra essa educação inclusiva incide em uma nova forma de pensar a educação, ou seja, nos leva a fazer uma reflexão de como entendemos o real papel da escola. A escola é entendida como um ambiente multicultural, com diversidade, que recebe um público com experiências, ideologias e necessidades distintas.

Nesse movimento, a escola torna-se responsável pela evolução desses sujeitos, por isso a importância de ela reconhecer as diversidades das alterações comportamentais, principalmente quando se refere a crianças com deficiências, pois se caracteriza como função da escola compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem a fim de erradicar o pensamento excludente e propiciar ao indivíduo condições de estudar, conviver e aprender com os pares,

bem como ser responsável na promoção dos valores culturais e sociais inerentes à formação do cidadão.

Porém, a escola não é a única que exerce um papel importante no processo de inclusão social e escolar, pois a qualificação dos profissionais que fazem parte dessa instituição se torna imprescindível para que colaborem com a inclusão. A qualificação dos profissionais da educação e dos recursos pedagógicos torna-se estratégia ímpar, pois não é apenas matricular as crianças com deficiência sem ter uma equipe com especialização, com formação específica para atender essa clientela, ou seja, esses profissionais precisam estar preparados para atender esses alunos.

Nessa linha de raciocínio, Cunha (2015, p. 69) alerta que “incluir é muito mais que inserir. Além de tudo, é preciso dar condições de permanência e possibilidade de desenvolvimento da aprendizagem, maximizando, assim, suas potencialidades”. Nesse sentido, precisa-se compreender o real significado de inclusão por meio da teoria com base em estudiosos especialistas no assunto que defendem a inclusão de pessoas com deficiência de maneira integral e social e, ao mesmo tempo, reconhecer a realidade e suas reais condições para exigir-se do poder público e da escola propostas de inclusão que possam trabalhar com as individualidades sem estabelecer a segregação.

Hoje, a escola detém uma grande diversificação de estudantes, mas o aluno com deficiência matriculado no ensino regular continua sendo considerado um desafio, pois ainda se constata práticas excludentes (GLAT, 2007). Cunha (2015) esclarece sobre um contexto antigo:

Quando as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade sob a alegação de que eram incapazes ou incapacitadas, e por isso eram postas à margem do convívio social, inclusive da acessibilidade à escola. Esse processo passa por mudanças atitudinais e, principalmente, pela existência de leis

que assegurem direitos às pessoas com deficiência (CUNHA, 2015, p. 70-71).

Essas práticas excludentes continuam sendo perpetuadas e o discurso é que os professores não são capacitados para atender essas crianças com deficiência e a escola não tem infraestrutura condizente, bem como carece de recursos pedagógicos para atender essa clientela. Observa-se que, mesmo decretado em Lei o direito das crianças com deficiência estudarem na rede regular de ensino e de maneira inclusiva, em parte do sistema de educação pública, a inclusão parece distante da realidade vigente, que trata esse aluno como um a mais matriculado, sem um tratamento adequado à sua deficiência.

A inclusão escolar tem o papel de garantir às crianças com deficiência o respeito que se prega no momento histórico atual, que é o respeito à diversidade e que seja de maneira natural, pois, segundo Cunha (2015), “defender a inclusão escolar é necessário para que seja dada a oportunidade a todos os alunos de estarem na escola e, juntos, aprenderem o respeito às diferenças” (CUNHA, 2015, p. 71). Nessa perspectiva, a escola, para ser inclusiva, deve possuir características que garantam aos alunos que, sozinhos, não conseguem resolver problemas, superar limites por conta da sua deficiência, ou seja, ela deve adaptar-se para ter condições de atender os diferentes para que possa incluir a todos.

Incluir perpassa os âmbitos sociais, culturais e políticos de nossa sociedade, esses considerados importantes para o desenvolvimento do sujeito. Portanto, as ações que envolvem esses âmbitos devem ser de inclusão. Uma vez que os sujeitos são singulares e há uma grande parcela com deficiências distintas, esses também têm o direito de viver em sociedade sem preconceitos e sem serem excluídos do seu próprio habitat.

O conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação implica, antes de mais, rejeitar por princípio a exclusão

(presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI), desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e, dessa forma, atingir a qualidade académica e sociocultural sem discriminação. (RODRIGUES, 2006, p. 2)

Segundo Mantoan (2003, p. 28), “as crianças precisam da escola para aprender e não para marcar passo ou serem segregadas em classes especiais e atendimentos à parte”, ou seja, a Educação Inclusiva se desenvolve em meio à diversidade intrínseca à espécie humana, com o foco em atender os alunos independentemente de suas necessidades especiais e promovendo uma educação que consubstancia a construção do conhecimento intelectual e físico.

NORMATIVAS LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA EM CAMPO GRANDE-MS

Em todo o Brasil, surgem leis e decretos que indicam a garantia da inclusão dessas crianças na rede regular de ensino, como forma de integração e socialização no âmbito escolar. A legislação enfatiza a importância da inclusão escolar ao garantir que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, conforme preconiza o artigo 29, Seção II da LDBEN, indicando que a educação especial deve ser oferecida desde a primeira etapa da educação básica, essa que “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 14).

Ainda, nesse mesmo artigo, há apontamentos sobre a relevância da comunidade e da família em participar do processo de desenvolvimento e aprendizado da criança com deficiência, pois devem prover a edu-

cação especializada e o cuidado, em parceria com instituições educacionais, preferencialmente na rede regular de ensino. E a Lei nº 9394/96, em seu artigo 59, item III, garante que essas crianças terão: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

A Resolução CNE/CEB 04/2009 define de maneira clara em seu artigo 12: “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”. Também estabelece atribuições aos professores de Atendimento Educacional Especializado, como aponta o artigo 13 da mesma resolução:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

No entanto, verifica-se a criação de outras funções para atender essas crianças com deficiências, como o Assistente de Educação Inclusiva. Esse cargo foi criado pelos Secretários Municipais de Gestão e Educação do Município de Campo Grande-MS, de acordo com o Diário Oficial nº 5614 de 2019, que justificam esse decreto por meio de suas interpretações em relação ao artigo 37 da Constituição Federal e nos artigos 292 e 293 da Lei Complementar 190 de 22 de dezembro de 2011, documentos que abrem brecha para os governos regentes fazerem interpretações subjetivas. Na Secretaria Municipal de Campo Grande-MS, sobre a exigência da escolaridade referida a essa função, não se exige ser especialista e nem graduado em nível superior na fase escolar atuante, apenas ter nível médio e normal médio.

De acordo com o Diário Oficial nº 5614 de 2019, as atribuições de assistentes de Educação Inclusiva se baseiam em:

a) atuar na sala de aula e nos espaços físicos das unidades de ensino para viabilizar o acesso aos alunos público-alvo da educação especial aos conhecimentos e conteúdos curriculares por meio da adequação de atividades didático-pedagógicas e da disponibilização de recursos de acessibilidade referentes aos alunos que atender no período de trabalho, sob a orientação e supervisão do professor regente e do professor do atendimento educacional especializado;

b) promover a interação e a inclusão do aluno na sala de aula, nos diferentes espaços da unidade de ensino em eventos promovidos pela Divisão de Educação Especial da SEMED, quando lhe for solicitada a presença;

c) organizar as estratégias e os recursos, a partir das necessidades específicas descritas no estudo de caso do aluno, para a elaboração do plano educacional individualizado, com base no planejamento do professor regente, em consonância ao referencial curricular previsto para o ano letivo do aluno sob a orientação e

supervisão do professor regente e do professor do atendimento educacional especializado;

d) registrar o processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno, com anotações das intervenções e adequações didático-pedagógicas e os resultados alcançados, por meio de diário de bordo e relatório bimestral;

e) compilar, periodicamente, as intervenções pedagógicas e os resultados do desenvolvimento da aprendizagem do aluno, por meio de portfólio, para subsidiar o professor regente no processo avaliativo durante o período letivo;

f) participar das reuniões pedagógicas, conselhos de classe e demais reuniões que se fizerem necessárias, a fim de que haja a troca de informações importantes para o desempenho do aluno;

g) auxiliar na higiene, alimentação e mobilidade do aluno na unidade de ensino e em atividades escolares externas;

h) participar dos encontros de formação continuada, palestras, fóruns, cursos e encontros oferecidos pela DEE/SEMED;

i) atender aos alunos público-alvo da educação especial, designados pelos técnicos da DEE/SEMED, nos espaços físicos das unidades de lotação e outros espaços quando houver necessidade e/ou for solicitado pela equipe do DEE e/ou Equipe Técnica da Unidade de Ensino;

j) realizar trabalho itinerante na unidade de ensino, atender aos estudantes de mais de uma sala no mesmo período, supervisionado por um professor, quando a equipe da DEE/SEMED, por meio de avaliação, concluir que beneficiará os alunos público-alvo da educação especial.

Observa-se que essas atribuições necessitariam de uma formação mais específica na área pelo fato de essas pessoas estarem lidando com crianças deficientes, logo, é de suma importância que se conheça o mínimo sobre a deficiência da criança que acompanha para poder exercer a função exigida na alínea c. Neste sentido, põe-se à reflexão, até que ponto as interpretações que as leis e decretos sobre a inclusão de crianças com deficiência podem ajudar ou dificultar a inclusão das crianças com deficiência na rede regular de ensino.

Glat (2011) retrata um pouco essas ideologias e interpretações subjetivas quando nos aponta que o cenário educacional vigente no país demonstra que o Ministério da Educação está conduzindo discussões sobre as políticas públicas de educação inclusiva para debates com cunhos político-ideológicos e perdendo as características relevantes psicopedagógicas. Ou seja, esses embates ideológicos políticos não vem ao encontro da Educação Inclusiva. Precisamos ter mais consciência crítica reflexiva de como poder efetivar nas escolas públicas essa inclusão de maneira positiva. Neste viés, Glat (2011) alerta que a proposta da inclusão ultrapassa essas discussões e debates que vem acontecendo no cenário político atual ao afirmar que:

Quando se analisam as estatísticas de repetência e evasão sob esta nova perspectiva – ou seja, que é a escola que precisa se adaptar para atender a todos os alunos e não esses que têm que se adaptar à escola – fica evidente que o fracasso escolar não é simplesmente uma consequência de deficiências ou problemas intrínsecos dos alunos, mas sim resultante de variáveis inerentes ao próprio sistema escolar. Entre estas, se podem citar: metodologias de ensino inadequadas, professores mal preparados, currículos fechados que ignoram as diversidades socioeconômicas e culturais da população ou região onde a escola está inserida, ou então que são defasados em relação ao desenvolvimento tecnológico e de informação, alienado dos interesses dos alunos, entre outros aspectos (GLAT, 2011, p. 77).

Verifica-se que a autora nos leva a refletir que as questões de implementação de políticas de Educação Inclusiva vão além do que vem estabelecido nos documentos oficiais, pois uma proposta como esta muitas vezes cai por terra quando chega à escola que vivenciamos. Glat aponta para os aspectos que identificamos na escola, como: escola seletiva, meritocrática, com baixa qualidade, excludente e, nesse ínterim, a Educação Especial se torna à margem desse sistema educacional.

A Educação Especial, tradicionalmente, aparece inserida nesse contexto como uma das modalidades de ensino à margem do sistema educacional comum. Apesar dessa posição marginal, e até por conta dela, a Educação Especial vive de forma intensa os reflexos dessa crise educacional, apresentando, de forma ainda mais aguda, os mesmos problemas detectados na educação regular, além de outros que são específicos a ela (MIRANDA, 2011, p. 2).

Não são somente leis, decretos, pareceres, entre outros, que possibilitam a garantia à educação inclusiva numa escola regular. Essas escolas ainda permanecem num modelo tradicional, ou seja, transformá-la numa escola inclusiva torna-se um processo político pedagógico difícil à medida que abarca todos envolvidos nesse ambiente, como secretaria de educação, gestores, professores, alunos e famílias.

Segundo Glat (2011), para que a escola tradicional se torne inclusiva, além de pôr em prática as políticas de inclusão, também deveria se reorganizar em relação à estrutura física, às práticas pedagógicas, ao currículo e, por fim, a capacitar seus professores, ou seja, possibilitando a conscientização e importância da inclusão de crianças com deficiência no espaço educacional. Mantoan (1997, p. 125) acredita que: “Os ambientes inclusivos concorrem para estimular os alunos em geral a se comportarem ativamente diante dos desafios do meio escolar, abandonando, na medida do possível, os estereótipos,

os condicionamentos, a dependência que lhes são típicos, sejam normais ou pessoas com deficiências”.

Todos os profissionais que estão envolvidos direta ou indiretamente com a inclusão de crianças com deficiência devem criar condições para que essas crianças sejam incluídas de maneira integral, levando em conta suas limitações (GLAT, 2011). A diversidade de crianças que estão sendo incluídas no setor educacional público requer uma reflexão crítica em relação às deficiências que essas crianças têm, suas limitações, entre outras, para que possam realmente haver posturas coerentes que atendam às especificidades de cada criança, sem excluí-las dentro do próprio ambiente escolar.

A função da escola nesse processo de inclusão deve ser acolhedora e propiciar o ensino a todos independentes de suas limitações e garantir que juntos sejam incluídos sem se sentir excluídos por suas limitações. Mais uma vez Glat (2011) nos alerta que uma educação inclusiva de qualidade vai além do acesso e da permanência na escola do aluno com deficiência, pois abrange todos os alunos do sistema regular de ensino, ou seja, deve-se preocupar com o aproveitamento acadêmico e o desenvolvimento social. Ainda segundo a autora, a base da educação inclusiva perpassa a reestruturação da proposta curricular, práticas e principalmente as necessidades educacionais dos alunos.

Com isso, a autora também aborda sobre a falta de preparo dos professores e agentes educacionais que são destinados a trabalhar com a diversidade. Em suma, existem diversas realidades que abarcam o ambiente da educação inclusiva, revestidas por teorias e práticas que muitas vezes vão de encontro com o que os documentos oficiais determinam e que os referenciais teóricos acreditam ser positivo para o processo de inclusão. Logo, esse tema se torna relevante, pelo fato de que se precisa conhecer o processo de inclusão vigente numa determinada realidade e conseguir fazer análise crítica e reflexiva de

como se configura esse processo e até que ponto atende o que se espera de uma educação inclusiva, segundo os referenciais teóricos e documentos oficiais que defendem a inclusão de crianças com deficiência desde a educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infelizmente, é comum encontrarmos pessoas com deficiências sendo tratadas como incapazes. Com frequência, a família e até mesmo alguns profissionais da educação optam por realizar muitas atividades pelo sujeito. Tal conduta, via de regra, decorre de ideias pré-concebidas sobre uma suposta incapacidade de pessoas com deficiência. Movidos pelo mesmo entendimento, família e escola excluem o indivíduo por acharem que esses não são capazes de realizar determinadas atividades. Essa superproteção ou exclusão prejudica, em muitos aspectos, o desenvolvimento social, afetivo e intelectual dessas crianças. É preciso defender uma educação escolar significada de sua função primordial no desenvolvimento dos indivíduos, baseada na formação de conceitos e preocupada com a inclusão de escolares que apresentam deficiências.

Algumas lutas de promoção da inclusão por meio de documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Estatuto da Criança e Adolescentes (ECA), garantem a existência de uma educação escolar para as crianças atendidas em educação especial, ao ponto de caminhar com a evolução do processo histórico e garantir a inclusão destes nos espaços escolares de educação infantil e de práticas escolares que atendam à diversidade humana da criança apresentada pelo público da educação especial em meio à realidade vigente.

Outro aspecto que se faz presente ao pensar políticas públicas educacionais na educação especial e que poderia ser foco de uma futura pesquisa é o fato de que pode haver uma precarização da estrutura física e pedagógica das escolas. Não adianta apenas garantir a sua existência por meio de marcos normativos e sua implantação nas escolas. Souza (2010, p. 12), ao falar sobre políticas públicas educacionais, indaga: “garantem-se apenas o acesso e a permanência, sem, contudo, garantir-se o acesso ao conhecimento e a uma permanência que de fato restitua ao aluno os conhecimentos que ele necessita para uma formação integral”.

Os documentos normativos legais da educação inclusiva no município de Campo Grande apontam que o professor deve ser um profissional Assistente de Educação Inclusiva dando brechas para a não-contratação de um professor com conhecimentos especializados na área, fato este que coloca em fragilidade a qualidade do serviço.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. B. P. de. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília-DF: Senado, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*.

CARVALHO, R. E. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

COLL, C. *Psicologia e Currículo, uma aproximação psicológica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

CORRÊA, M. Â. M. *Educação Especial*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2004.

CORTESAO, L. Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural de sala de aula. *Revista educação e realidade*, Porto Alegre, v. 37, n.3, p-719-735, 2012.

CUNHA, M. S. *Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental*. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. 2015.

DURKHEIM, É. *Éducation et sociologie*. Université du Québec: 1922.

FACCI, M. G. D.; TOMIO, N. A. O. Adolescência: uma análise a partir da Psicologia Sócio-Histórica. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v.12, n.1, p. 89-99, jan./abr. 2009.

FREITAS, M. T. A. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C. A. *et al. Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 2002.

GLAT, R. *Educação Especial: Uma professora muito Especial*. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Ed. LTD, 1999.

_____. Adaptações curriculares no contexto da educação inclusiva. In: *Anais do Congresso INES: 150 Anos no Cenário da Educação Brasileira*, 2007. Rio de Janeiro, RJ. Instituto Nacional de Educação de Surdos do Rio de Janeiro: Santa Clara Editora, 2007, p. 42-47.

_____. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. In: *O uno e o diverso na educação*. LONGUINI, M. D. (Org.) Uberlândia: EDUFU, 2011, p.75-91.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. In: *Revista em Educação*. Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356. 2007. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/2007/a5.htm>>. Acesso em: 08 mar. 2016.

GODOY, H. P. *Inclusão de Alunos Portadores de Deficiência no Ensino Regular Paulista*. São Paulo: Mackenzie, 2002.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 1992.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos*. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2012.

LEI 8.069 DE 13 DE JULHO DE 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm > . Acesso em: 10 mar. 2018.

LEI 9394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2018.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.

LEAL, Z. F. de R. G. *Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, p. 5-24, set./out./nov./dez. 2004.

LOPES, L. V. C. de F. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. In: GUGEL, M. A.; MACIEIRA, W.; RIBEIRO, L. (Org.). *Deficiência no Brasil – uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência*. Curitiba: Obra Jurídica, 2007.

NASCIMENTO DE MATTOS, S. M. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. *Educar em Revista*, n. 44, 2012, p. 217.

TÉDDE, S. *Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão*. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, v. 99, 2012, p. 6.

MANTOAN, M. T. E. *Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: Dp&A, 2003.

MARTINS, L. M. *O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica*. Tese (Livre Docente). Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Bauru, 2011.

EGLÉR, M. T. Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. *Revista Integração*, nº 20, p. 29-32, 1998.

_____. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* (Coleção cotidiano escolar). São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

MORI, L. Levantamento revela caos no controle de denúncias de violência sexual contra crianças. BBC Brasil, 21 de fevereiro de 2018. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-43010109>. Acesso em: 21 Abr. 2021.

NOGUEIRA, M. A, ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.) *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas populares e médias*. Petrópolis: Vozes, 2008.

OIT. *Relatório Mundial sobre Trabalho Infantil. Vulnerabilidade econômica, proteção social e luta contra o trabalho infantil*. Genebra. Disponível em: file:///D:/Downloads/2013_World_Report_on_CL_and_Social_Protection_PT_Web.pdf. 2013. Acesso em: 21 Abr. 2021.

PLETSH, M. D.; GLAT, R. A escolarização dos alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais. *34ª Reunião Anual da Anped*. 2011. Disponível em: . Acesso em: 11 dez. 2012.

REDIN, E. *O espaço e o tempo da criança: se der tempo, a gente brinca*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

REGO, T. C. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. *Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RIZZINI, I. Pequenos trabalhadores do Brasil. In Priore, M. D. (Org). *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2009.

RODRIGUES, D. *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

SACRISTÁN, J. G. O que são conteúdos de ensino. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p.150.

SASSAKI, R. K. Entrevista. In: *Revista Integração*, Brasília, v 8, n. 20, p. 8-10, ago. 1998.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: Um guia para Educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Aldenor Batista da Silva Junior

Doutorando em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) – (Bolsista Capes). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) – (bolsista Capes). Graduado em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Atualmente é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em teoria Sócio-Histórica, Migrações e Gênero e do Laboratório de Estudos Psicossociais em saúde frente a contextos de desigualdade social.

Eder Ahmad Charaf Eddine

Doutor em Educação, área de concentração Psicologia e Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP), mestre em Educação, linha de pesquisa Educação, Psicologia e Prática Docente pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e psicólogo pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). É Professor do Magistério Superior da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Realizou estágio pós-doutoral em Comunicação e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade da Universidade Federal do Tocantins (PPGCom/UFT).

Ellery Henrique Barros da Silva

Mestrando em Psicologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI/CAFS. Pós-graduado em Gestão Educacional em Rede (UFPI), Educação Infantil (UESPI) e em Tecnologias Educacionais para a prática docente no Ensino da Saúde na Escola pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ/ENSP). Atua como professor substituto na Universidade Federal do Piauí/UFPI, Professor/Tutor do Curso de Licenciatura em Pedagogia (UFPI/CEAD).

Fauston Negreiros

Psicólogo, graduado pela Universidade Estadual do Piauí (2005). Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2009; 2012). Pós-Doutorando em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo – USP. É professor-pesquisador associado do

Departamento de Psicologia, do Programa de Pós-Graduação (Stricto Sensu) em Psicologia e do Programa de Pós-Graduação (Stricto Sensu) em Ciência Política da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Indicado ao Prêmio Jabuti na área de Ciências Humanas no ano de 2020, pela obra *A Psicologia Escolar e a Educação de Jovens e Adultos*. Pesquisador no grupo de pesquisa Psicologia e Escolarização: políticas públicas e atividade profissional na perspectiva histórico-crítica, vinculado ao Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – LIEPPE da Universidade de São Paulo/USP.

Francisca Andreia Macedo Loiola

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Pesquisadora na área da Educação com ênfase na Psicologia Educacional.

Gabrielle da Valle Oliveira

Graduanda em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco. Participa do Grupo de Pesquisa Translacional em Saúde Mental (GPTranSMe – UCDB), coordenado pelo prof. Dr. André Barciela Veras. Desenvolve pesquisa de iniciação científica com ênfase em estudos sobre esquizofrenia, cognição e estimulação transcraniana por corrente contínua.

João Carlos Pereira de Moraes

Pós-doutor em Educação (UEPG), doutor em Educação (USP) e pedagogo (UEM). Docente do Curso de Pedagogia (UNIPAMPA), atuando no PPGEdu (UNIPAMPA) e PPGECEM (UEPG).

Joelci Mora Silva

Doutora em Educação (Processos formativos, práticas educativas, diferenças) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Realizou Estágio Científico Avançado de Doutorado em Ciências da Educação, na especialidade de Tecnologia Educativa (Doutorado Sanduíche – Universidade do Minho/ PT). Mestre em Educação (Linha de Pesquisa Educação, Psicologia e Prática Docente) pela UFMS. Licenciada em História pela UFMS, Licenciada em Pedagogia pela UNIGRAN, Analista de Sistemas pela SEIC (Curso Livre em nível de graduação). Atua como professora na SEMED – Campo Grande/ MS. Atuou como professora substituta no curso Licenciatura em História – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, nas disciplinas Teorias e Metodologias da História I, História Antiga e História Contemporânea (março a dezembro de 2018). Trabalhou como professora substituta das disciplinas de

Metodologias da História, História Antiga, História Regional, Estágio e Trabalho de Conclusão de Curso no curso Licenciatura em História – UFMS (setembro de 2011 a julho de 2012). Foi professora voluntária do curso Licenciatura em História – UFMS nas disciplinas de Prática de Ensino em História II, Prática de Ensino em História III e Estágio Supervisionado II (de agosto de 2008 a julho de 2011). Atuou na Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (EAD – UFMS) como professora pesquisadora nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Pós-graduação, em nível de especialização, Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça e como professora conteudista no curso de extensão Produção de Material Didático para a diversidade. Possui experiência nas áreas de Informática educacional (SENAC-MS), Informática empresarial, formação de professores, treinamento empresarial e atendimento ao cliente. Pesquisadora nas áreas de Educação (formação docente, aprendizagem e prática docente, Tecnologias Educacionais (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na educação escolar). Atuou como professora no ensino fundamental I (SED-MS e FUNLEC).

Judith Ferreira da Silva

Possui graduação em Pedagogia Primeiros anos do Ensino Fundamental pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2008) e também graduação em Pedagogia Plena pela UNIMES. Especialista em Educação. Mestre em Educação pela UFMS. Atualmente, atua como Professora na Educação Infantil. Experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, Tecnologias Educacionais e Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, Tecnologia Assistiva para a Educação Inclusiva, Tecnologias digitais de informação e comunicação e Formação de Professores para a integração e/uso das tecnologias. Possui especialização em Mídias na Educação; Gestão e Tutoria em EAD; Administração, supervisão e orientação escolar; Educação Especial Inclusiva e Gestão Escolar. Participa do Grupo de Estudos GETECMAT – UFMS, desde 2017.

Luciana Padilha Espíndola Carvalho

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Pós-Graduada em Avaliação Psicológica pelo Instituto de Pós-Graduação e Graduação (IPOG) e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Possui experiência como Técnica do Programa de Atendimento Integral à Família (PAIF). Atualmente, exerce o cargo de Psicóloga na Prefeitura Municipal de Maracaju.

Neilton Rodrigues Magalhães

Graduado em História pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Orlando Dias Taveira

Graduado pelo curso de Ciências Biológicas Licenciatura na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Estagiou na Empresa Embrapa Gado de Corte de novembro de 2012 a novembro de 2013. Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID – 2017-2018). Mestrando no Programa de Mestrado Profissional de Ensino de Ciências com ênfase em Educação Ambiental.

Sonia da Cunha Urt

É graduada em Psicologia, Pedagogia e Administração de Empresas. Pós-Doutorado pela Unicamp e pela Universidad de Alcalá de Henares – Espanha e Universidade de Lisboa – Portugal. Doutora em Educação com ênfase em Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas (1992). Mestre em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989). Professora Titular Aposentada da UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora Pesquisadora Sênior dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Diretora da ABEP – Associação Brasileira de Ensino de Psicologia em Mato Grosso do Sul e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Psicologia – GEPPE/UFMS.

Thiago dos Santos Ferraz

Graduando em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e bolsista de iniciação científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), participa do Laboratório de Pesquisa em Autismo e Análise do Comportamento (LAPAC), desenvolvendo pesquisas sobre o tratamento ABA para pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), orientado pelo Prof^o Dr. André Augusto Borges Varella. É pesquisador na interface Psicologia e Educação, contribuindo para investigações sobre a formação e a atuação do psicólogo educacional na América Latina.

Vinicius Matias Rodrigues Manoel

Graduado em Pedagogia pela Faculdade Estácio de Sá de Ourinhos. Possui pós-graduação em nível de especialização em Educação Especial com

Ênfase em Deficiência Intelectual. Tem como principal área de estudo Gênero, Sexualidade e Currículo escolar.

Zélia Vieira de Quevedo Bakargi

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2007) e graduação em Letras Licenciatura pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1999). Atualmente é técnico administrativo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prestando apoio pedagógico para a coordenação do Curso de Engenharia de Produção. Tem experiência na área de Psicologia Social, ênfase em estudos de gênero e Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: psicologia e literatura.

ÍNDICE REMISSIVO

A

adolescentes 14, 17, 18, 19, 20, 30, 31, 32, 33, 36, 54, 58, 60, 127, 128, 134, 140, 141, 148, 149, 152, 153, 156, 159, 185
AJA 12, 18, 19, 20, 30, 32, 35, 36
ambientes escolares 81, 82, 90
anos finais 54, 61, 72, 114
aprendizagem 9, 17, 26, 94, 109, 112, 113, 114, 118, 119, 120, 121, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 137, 138, 139, 148, 149, 154, 155, 156, 158, 159, 162, 172, 173, 178, 185, 189
atos indisciplinados 127, 137, 147, 148, 154, 156
autonomia 10, 20, 50, 140, 176

C

Campo Grande 13, 19, 23, 36, 51, 162, 164, 165, 175, 177, 183, 188
comunidade 10, 74, 76, 80, 104, 127, 129, 175
contexto escolar 12, 17, 42, 47, 83, 136, 155
contexto histórico 76, 98
criança com deficiência 163, 164, 175
cultura afro-brasileira 79, 83, 87, 89, 92, 94, 100, 105
cultura negra 76, 80, 92, 95, 103

D

desenvolvimento cognitivo 71, 74, 109, 111, 118, 120, 121
desenvolvimento humano 9, 27, 29, 122
desigualdades 9, 10, 12, 31, 34, 48, 50, 77, 85, 86, 91, 98, 102, 103, 142
direitos sociais 78, 81

discriminações 43, 81, 85, 86, 91, 93, 96, 97
diversidade 9, 10, 39, 41, 42, 46, 58, 76, 78, 81, 86, 87, 90, 93, 96, 100, 101, 104, 127, 136, 137, 159, 170, 172, 174, 175, 181, 182, 184, 189
Dourados 19, 189
DST 43, 58

E

ECA 30, 33, 167, 182
educação básica 22, 52, 76, 83, 92, 93, 98, 124, 163, 168, 172, 175
educação escolar 9, 33, 34, 76, 87, 165, 182, 189
educação infantil 158, 162, 163, 164, 182
educação racial 76, 77, 85, 88, 93, 94, 98, 102, 103, 104
emoções 12, 13, 109, 110, 111, 112, 114, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 143
ensino fundamental 19, 61, 74, 80, 110, 114, 118, 123, 127, 145, 146, 156, 158, 169, 189
ensino médio 17, 110, 114
étnico-racial 82, 85, 87, 88, 89, 90, 104, 105

F

formação cidadã 18, 134, 151
formação inicial 10, 13, 87, 109, 116, 176
formação social 37, 52, 92, 98, 104, 122, 186

G

gênero 10, 12, 14, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58,

61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 71, 72, 73, 74,
144, 191, 193

H

homofobia 43, 48

I

IBC 167, 169

IBGE 76, 102, 106

ideologia de gênero 39, 41, 42, 49, 58, 74

igualdade 10, 42, 46, 48, 49, 50, 77, 85,
88, 95, 101, 102

inclusão 10, 13, 18, 23, 36, 47, 77, 86, 94,
103, 113, 162, 163, 164, 165, 169, 170,
171, 172, 173, 174, 175, 177, 179, 180,
181, 182, 184, 185

indígenas 20, 82, 85, 89

indisciplina 10, 12, 13, 17, 127, 128, 129,
130, 131, 135, 136, 137, 138, 139, 141,
142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150,
152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159

INES 167, 169, 184

infância 31, 42, 51, 139, 140, 142, 144

intelectual 9, 11, 20, 26, 56, 88, 99, 100,
109, 112, 166, 175, 182, 185, 186

M

Mato Grosso 12, 13, 18, 19, 35, 36, 50,
109, 110, 123, 162, 187, 188, 189, 190,
191

MEC 76, 77, 83, 85, 86, 87, 94, 105, 169

meio social 35, 99, 100, 128, 133,
140, 152

mídia 35, 40, 45, 47, 71, 100, 141

O

Ourinhos 55, 61, 190

P

pesquisadores 12, 42, 57, 128

pluralidade 10, 18, 84, 85

povo negro 80, 81, 92, 95, 98, 100, 103,
104, 105

práticas pedagógicas 92, 93, 154, 180

práticas racistas 89, 90, 103

processo de escolarização 22, 26, 31, 106

professores 10, 17, 32, 42, 46, 51, 58, 82,
87, 88, 89, 90, 91, 97, 101, 104, 105, 109,
110, 111, 116, 117, 119, 120, 121, 127,
128, 129, 130, 132, 136, 143, 145, 146,
148, 149, 150, 153, 155, 156, 157, 163,
165, 167, 171, 174, 176, 179, 180, 181,
189

R

resultados 9, 26, 71, 104, 105, 106, 130,
146, 156, 162, 178

S

SECAD 86, 87

SED 18, 19, 20, 36, 189

segundo sexo 39, 56, 74

seminários 111, 114, 118, 121

SEPPPIR 76, 102, 106, 107

sexualidade 42, 43, 46, 51, 54, 55, 57, 58,
59, 74

sociedade brasileira 39, 77, 78, 87, 93

T

trabalho docente 12, 118, 121, 128

U

UNICEF 32, 37, 76, 102, 107

V

violência 12, 13, 17, 30, 31, 42, 43, 44, 47,
49, 50, 51, 71, 102, 103, 127, 141, 142,
186



www.pimentacultural.com

Da educação diversa

fundamentos,
pesquisa
e formação

