

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

GRACIELA SANTOS DORNELLES

**“A ELITE DA VILA”:
UM ESTUDO SOBRE A COMPREENSÃO DA DESIGUALDADE SOCIAL QUE
PERMEIA O PENSAMENTO DOCENTE**

Porto Alegre

2022

Graciela Santos Dornelles

**“A ELITE DA VILA”:
UM ESTUDO SOBRE A COMPREENSÃO DA DESIGUALDADE SOCIAL QUE
PERMEIA O PENSAMENTO DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Karine dos Santos

Porto Alegre

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Dr. Carlos André Bulhões

Vice-Reitora: Profa. Dra. Patrícia Pranke

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora: Profa. Dra. Liliane Ferrari Giordani

Vice-Diretora: Profa. Dra. Aline Cunha

COMISSÃO DE GRADUAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Coordenador: Prof. Dr. Evandro Alves

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Simone Bicca Charczuk

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Dornelles, Graciela Santos

A elite da vila: um estudo sobre a compreensão da desigualdade social que permeia o pensamento docente / Graciela Santos Dorneles. 2022.

53 f.

Orientadora: Karine dos Santos.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Licenciatura em Pedagogia, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Escola. 2. Professores. 3. Desigualdade social. 4. Representação Social. 5. Periferia urbana. I. Santos, Karine dos, orient. II. Título.

Catalogação elaborada por Francine Conde Cabral CRB-10/2606

Faculdade de Educação (FACED)

Comissão de Graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia

Av. Paulo Gama, s/nº. – Campus Centro. – Porto Alegre, RS. CEP: 90046-900.

Telefone: (51) 3308-4159 – E-mail: comgratedu@ufrgs.br

Graciela Santos Dornelles

“A ELITE DA VILA”:
UM ESTUDO SOBRE A COMPREENSÃO DA DESIGUALDADE SOCIAL QUE
PERMEIA O PENSAMENTO DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Karine dos Santos

Aprovado em 07 de dezembro de 2022.

Conceito final: A

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Karine dos Santos
Orientadora – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^a Dr^a Juliana Ribeiro de Vargas
Avaliadora – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^o Dr^o Maurício Perondi
Avaliador – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^o Dr^o Rafael Arenhaldt
Avaliador – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Para a minha família, para a minha comunidade e aos que esperam por justiça social.

AGRADECIMENTOS

Não é à toa que entendo os que buscam caminho. Como busquei arduamente o meu! E como hoje busco [...] o meu melhor modo de ser, o meu atalho, já que não ousa mais falar em caminho. Eu que tinha querido. O Caminho, com letra maiúscula, hoje me agarro ferozmente à procura de um modo de andar, de um passo certo. Mas o atalho com sombras refrescantes e reflexo de luz entre as árvores, o atalho onde eu seja finalmente eu, isso não encontrei. Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é o outro, são os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo** (crônicas publicadas no Jornal do Brasil de 1967 a 1973). Rio de Janeiro: Rocco, 1999, p. 119.

Por chegar até aqui, agradeço: A todos os meus professores, especialmente minha amada orientadora Karine Santos, fundamental para a construção deste trabalho.

Aos meus queridos amigos que conheci na Faced, em especial a maravilhosa Juju Garcia Machado, seu amor fraterno sempre acalentou meu coração nos momentos mais difíceis.

Aos grupos de pesquisa que participo: Coletivo Universidade e Bem Viver e CEPOPES (Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social), vocês foram especiais na minha formação.

A minha família, especialmente os meus pais que sempre estão ao meu lado.

As minhas lindas pets: Pitty, Meg e Chinica, que todos os dias desde o cursinho pré-vestibular me acompanham, mamãe ama vocês.

Às forças divinas por ter colocado todos em minha vida. Gratidão!

A boniteza de ser professor é que, dependendo da educação que realizamos, podemos contribuir para transformar o mundo “malvado” e “feio” num mundo mais justo, solidário e sustentável, em que, por exemplo, borboletas azuis deixem de ser raras porque homens e mulheres, quando crianças, como Henrique, Carlos e Fábio, tendo seus direitos garantidos, puderam frequentar as salas de aula, onde aprenderam a contemplar a paisagem da sua cidade coberta de pedacinhos cintilantes se movendo de um lado para o outro e, junto com a professora, entenderam que eles, tanto quanto as belas borboletas azuis, compartilham a mesma morada e, nela, possuem o inalienável direito do bem-viver. Moacir Gadotti

RESUMO

A presente pesquisa investigou a percepção dos docentes sobre desigualdade social. Para tal propósito, foram entrevistadas seis docentes que trabalham em escolas da rede pública, situadas na periferia do município de Porto Alegre, RS. Optou-se pela análise qualitativa dos dados utilizando como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais a partir de Serge Moscovici (1981; 2005) e Denise Jodelet (1989). O argumento teórico que dá suporte para transformar e analisar os dados obtidos em informação científica conta com as contribuições de Miguel Arroyo (2012; 2014; 2015), Paulo Freire (2020) e Jacyara Paiva (2015). Por meio de entrevistas semiestruturadas foram abordados os seguintes temas: escola, alunos, contextos empobrecidos, trabalho infantil e direitos fundamentais. Resultados indicam que é possível identificar representações moralistas sobre a pobreza e conseqüentemente de alunos pobres. Ainda, entre os discursos selecionados pode-se afirmar que estamos diante de uma grave crise ética, os valores que inspiram a prática docente sufocados pelos valores que inspiram a lógica do capital. Diante desse cenário se faz urgente a inclusão do tema: desigualdade social e os seus efeitos nos currículos de formação de professores.

Palavras-chave: Escola. Professores. Desigualdade social. Representação Social. Periferia Urbana.

ABSTRACT

This research investigated the perception of teachers about social inequality. For this purpose, six teachers who work in public schools located on the outskirts of the city of Porto Alegre-RS were interviewed. We opted for a qualitative data analysis using the Theory of Social Representations as a theoretical-methodological framework based on Serge Moscovici (1981; 2005) and Denise Jodelet (1989). The theoretical argument that supports transforming and analyzing the data obtained into scientific information has the contributions of Miguel Arroyo (2012; 2014; 2015), Paulo Freire (2020), and Jacyara Paiva (2015). Through semi-structured interviews, the following topics were addressed: school, students, impoverished contexts, child labor, and fundamental rights. Results indicate that it is possible to identify moralistic representations about poverty and, consequently, about poor students. Still, among the selected discourses, it can be said that we are facing a severe ethical crisis, the values that inspire the teaching practice are suffocated by the values that inspire the logic of capital. Given this scenario, it is urgent to include the theme: of social inequality and its effects on teacher education curriculum.

Keywords: School. Teachers. Social inequality. Social Representat. Urban Periphery.

LISTA DE SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
TRS	Teoria das Representações Sociais
RS	Representações Sociais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	12
2. PERCURSO METODOLÓGICO	16
2.1 Instrumentos de coleta de dados	16
2.2 Procedimentos de coleta de dados	20
2.3 Referencial teórico-metodológico: Teoria das Representações Sociais	22
3. REFERENCIAL TEÓRICO.....	24
3.1 Educação como direito fundamental	24
3.1.1 Educação e a relação com a desigualdade social	25
3.2 Concepções de educação: bancária ou problematizadora	28
3.3 Formação docente para uma educação integral	30
4. ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS QUE PERMEIAM O PENSAMENTO DOCENTE.....	32
4.1 Pobreza e alunos pobres.....	33
4.2 Valores sociais e políticos presentes no pensamento docente	37
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA	49
ANEXO A – TERMO DE PESQUISA.....	53

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Oriunda de escola pública, cresci na comunidade Vila Farrapos, zona norte de Porto Alegre, que faz divisa com os bairros Humaitá e Navegantes. Quando entrei na universidade no curso de Licenciatura em Pedagogia optei por realizar todas as minhas práticas pedagógicas nas escolas e instituições do meu bairro. A cada vivência que eu tinha na minha comunidade a experiência formativa no campo da educação ficava mais potente, porque eu me reconhecia naquele espaço devido às relações que eu construí desde pequena, logo eu não enxergava as instituições apenas como objeto de análise, mas sim eu era parte delas, pois existiam ligações de afeto que legitimavam a minha prática no território.

Passada uma década, quando retorno para a escola da minha comunidade, agora, na condição de universitária, fui recebida pela mesma diretora, o mesmo secretário e alguns professores que lecionaram no meu ensino fundamental e médio. Lembro da felicidade dos mesmos em me rever e saber que eu cursava Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, visto que, é raro alunos do Colégio Carlos Fagundes de Mello terem chances de frequentar uma instituição pública de ensino superior, conforme relato da diretora.

Na escola dialoguei com os meus antigos professores, muitos deles tinham ministrado aulas a meus pais, que foram alunos do ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). O mesmo movimento geracional aconteceu quando fiz minha semana de observação e prática pedagógica, pois deparei com muitos alunos, filhos de amigos, ex-colegas que me conheceram quando criança. Essa ligação trouxe o sentimento de pertencimento muito forte, porque além da aproximação do território, coexistia a aproximação referente a dimensão social das relações humanas.

Diferentes realidades compõem o grupo populacional da Vila Farrapos. A maioria dos habitantes são de origem humilde e muitos vivem em precárias condições de moradia, como em barracões, localizados em pequenas aglomerações distribuídas pelo bairro, que os moradores chamam de “vilinhas”. Em conversa com a minha avó, moradora do bairro desde a década de 60, relatou que a vila já era conhecida sob o nome Vila Farrapos e que tinha o mesmo desenho espacial de hoje, casas em volta das praças, divididas por quadras. Ela conta que as casas foram fornecidas pelo

governo com o propósito de retirar os barracos da entrada da cidade. Os moradores, naquele momento, achavam que as casas seriam doadas, mas quando chegaram os carnês de pagamento, muitos perderam a sua moradia por não ter condições de pagar. No ano de 1966, em notícia do jornal Correio do Amanhã, o marechal Castelo Branco presidiu à inauguração do conjunto habitacional Vila Farrapos, com 1208 casas para os moradores, na época considerado um dos maiores conjuntos habitacionais construídos no Brasil (CASTELO, 1966).

O bairro só foi reconhecido em 1988, conforme a Legislação Municipal de Porto Alegre (PORTO ALEGRE, 1988), mesmo assim ocultaram do nome o vocábulo vila, devido ao seu significado pejorativo. Lembro que desde os tempos de infância quando perguntavam que bairro eu morava, eu falava o nome dos bairros limítrofes, Humaitá ou Navegantes, expressão comum dos moradores até os dias atuais. Desde a construção do estádio da Arena do Grêmio em 2010, o bairro é retratado pelos meios de comunicação jornalísticos como bairro Humaitá, principalmente quando a notícia envolve o time de futebol, mas quando aborda os alagamentos que ocorrem em volta do estádio a mídia retrata como Vila Farrapos.

Na história da comunidade fica evidente a invisibilidade desse espaço geográfico como um bairro de origem popular, ocupado por trabalhadores com múltiplas realidades, desde pessoas que têm sua residência e veículo próprio a pessoas humildes que vivem em situação de pobreza e extrema pobreza. Guardo na memória a face de uma dessas realidades, a lembrança de um colega que tive na 5ª série do ensino fundamental, cujo nome era Adriano, devíamos ter em torno de 11 anos de idade. Lembro que certo dia a professora de Português perguntou: “Adriano, porque tu estás faltando as aulas?”. Recordo o sotaque bem do interior de Adriano e lembro perfeitamente da sua resposta: “Professora, eu não vim porque não deu tempo, eu *tava* ajudando meu pai”. A professora olhou para ele, olhou para o restante da turma e perguntou: “Mas por que tu não fizeste nem o tema?”. Adriano foi memorável em sua resposta: “Porque eu estava no trem, aí a gente fica cansado”. A professora continuou sem entender e nós alunos menos ainda, até que Adriano explicou: “Eu estava ajudando o meu pai a vender as *bala*, eu tenho que ajudar em casa, senão não tem o que *comer*, eu tenho irmão e irmãs”.

Essa cena para mim teve um impacto muito grande porque eu nunca vou esquecer a reação da turma com o relato de Adriano, os colegas riram, inclusive a professora que menosprezava a situação, ridicularizando-o. Na hora que ele contava

a sua história eu lembrava que já tinha visto crianças vendendo balas no trem, mas eu não entendia a complexidade do fato. Depois desse dia Adriano nunca mais foi visto na escola.

Quando retornei à escola na condição de universitária, agora com o olhar mais pedagógico, as duras realidades vividas pelos alunos em vulnerabilidade social me desestruturaram, foi como o que Paulo Freire chama de “pasma pedagógico, perplexidade de não ter resposta” (1989, p. 14), pois na faculdade pouco eram os espaços que falavam de pobreza, extrema pobreza e alunos pobres, apesar das escolas públicas estarem repletas de alunos que vivem em condições miseráveis e nós vamos ser os professores destes.

Como profissionais da área da educação não há como nos mostrarmos indiferentes às múltiplas vulnerabilidades que os alunos carregam, pois as infâncias que chegam dos contextos empobrecidos indagam a prática docente nos obrigando a rever concepções de direito e de humanidade. Dessa maneira, é essencial problematizar o que o contexto social nos revela, pensando em uma outra ética a partir das vivências, onde a fome, o trabalho infantil, a moradia precária são realidades. Ademais, por entender a importância da figura do docente no processo de escolarização sendo este o agente garantidor do direito à educação, parto do desejo de pesquisar sobre como os docentes da escola pública compreendem as desigualdades sociais na sala de aula e qual a representação social dos alunos pobres.

A questão posta exige pesquisa e reflexão teórica, visto que a desigualdade social, além de ser um problema contemporâneo tendo a pobreza como expressão máxima, condiciona, limita e prejudica milhões de famílias e, conseqüentemente, interfere no acesso a direitos básicos, como: educação; saúde; habitação; saneamento básico; voto; por isso, a importância de considerar a relação entre educação e desigualdade social, sendo a educação ferramenta disseminadora da justiça social.

Para que a educação de fato possa ser libertadora, capaz de minimizar as desigualdades, é fundamental partir da realidade do aluno, pois não há sentido pensar a educação para infâncias descontextualizadas do seu modo de viver. Porém, esse assunto carrega um incômodo, porque traz um tensionamento para o centro do debate educacional referente à distância da formação dos professores e as infâncias populares que interrogam os referenciais teóricos, éticos, políticos e pedagógicos.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é compreender a percepção da desigualdade social na sala de aula, a partir de vozes docentes. A partir dessa questão, os objetivos específicos são: a) identificar valores sociais e políticos presente no pensamento docente; b) relacionar a concepção de educação, humanidade e direitos das docentes com os processos de formação que predominam na pedagogia; c) analisar as representações do pensamento das docentes quanto a alunos pobres.

Para alcançar tais objetivos, optou-se como referencial teórico-metodológico pela Teoria das Representações Sociais (TRS) a partir de Serge Moscovici (1981; 2005) e Denise Jodelet (1989), que tem como campo de estudo o senso comum, como esse conhecimento interpreta os fenômenos sociais que ocorrem no cotidiano das relações. Como fundamento teórico ao meu estudo trago as contribuições dos autores Paulo Freire (2020); Miguel González Arroyo (2012; 2013; 2014); e Jacyara Silva de Paiva (2015), no que tange educação, desigualdade e direitos.

O trabalho está estruturado em cinco capítulos. Além da introdução e justificativa, o segundo capítulo mostra o percurso metodológico, onde descrevo os instrumentos e procedimentos utilizados na coleta de dados e elucido o referencial teórico-metodológico: Teoria das Representações Sociais. No terceiro capítulo apresento o referencial teórico que embasa este estudo, apontando a educação como direito fundamental e sua profunda relação com a desigualdade social; após, trago as concepções de educação: *bancária* e *problematizadora*, visto que, na ação educativa a neutralidade é impossível, porque sempre indica uma intencionalidade; em seguida, verso sobre a questão da formação docente para uma educação universal, enfatizando os *corpos-vidas precarizados* que chegam à escola e interpelam as teorias pedagógicas. No capítulo quatro, por meio das entrevistas, analiso as representações sociais que permeiam o pensamento docente, assim como os valores sociais e políticos e a representação social de alunos pobres. No quinto capítulo, explico minhas considerações finais acerca da pesquisa.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

O capítulo discorre sobre as técnicas utilizadas na coleta dos dados como os instrumentos e procedimentos. Em seguida, apresento a perspectiva teórico-metodológica: Teoria das Representações Sociais (TRS) que designa uma forma específica do pensamento social, reproduzido no intercâmbio das relações e comunicações coletivas.

2.1 Instrumentos de coleta de dados

Inicialmente foram elaboradas perguntas embrionárias a partir dos três objetivos específicos deste trabalho, para posteriormente servir de base na elaboração do roteiro da entrevista a ser realizada com as docentes.

Quadro 1 – Perguntas embrionárias a partir dos três objetivos específicos

Objetivos específicos	Perguntas
1. Identificar valores sociais e políticos presentes no pensamento docente.	Qual a concepção de educação dos docentes? Quais são as concepções de humanidade e de direito dos docentes?
2. Relacionar a concepção de educação, humanidade e direitos dos docentes com os processos de formação que predominam na pedagogia.	Como compreendem os efeitos das desigualdades na sala de aula?
3. Analisar as representações sociais do pensamento docente quanto a alunos pobres.	Qual o significado de alunos pobres para os docentes?

Fonte: Elaborado pela autora.

O roteiro da entrevista seguiu o modelo semiestruturado, na medida em que consiste em um modelo flexível, disposto a novas questões, tentando obter um diálogo mais fluido e natural possível. Corroborando com a compreensão desse instrumento de coleta de dados a autora Heloisa Szymanski afirma:

[...] a entrevista também se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter do recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora do discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre os significados e o sistema

de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas (SZYMANSKI, 2004. p. 13).

A entrevista foi dividida em cinco tópicos gerais (APÊNDICE A), sendo que o primeiro consiste, basicamente, em dados de identificação da entrevistada como: nome; lugar onde mora; qual formação; quantos anos de docência, partindo para perguntas mais específicas, por exemplo: como foi a escolha por esta escola; qual a impressão que tu tiveste ao entrar na escola e como percebe a escola hoje. O objetivo do primeiro tópico é conhecer a entrevistada adentrando no seu contexto escolar.

No segundo tópico as perguntas referem-se aos alunos, tendo em vista a descrição de dois sujeitos¹ com o objetivo de identificar quem era o aluno que frequentava a escola.

1. Como é a tua sala?
2. Me descreve 2 dos teus alunos (personalidade, características físicas, jeitos, comportamento).
3. Todos os alunos trazem o material escolar?
4. O que tu achas disso?

No terceiro tópico utiliza-se imagens do acervo da autora para compor a investigação, excetuando as referenciadas em nota de rodapé. Todas as imagens são referentes ao contexto da região, com o propósito de provocar sensações e sentimentos, almejando assim revelar as percepções de lugares e de pessoas. As imagens foram elencadas do número 1 ao 15, dispostas individualmente por meio do programa PowerPoint, seguindo a organização de elucidar: o território; espaços de grande circulação próximos a escola; moradias precárias; problemas de infraestrutura dos bairros; espaços de lazer da região e finalmente a escola.

¹ Escolhi a descrição de dois sujeitos no intuito de ver quais são os primeiros alunos que veem na memória da professora.

Quadro 2 – Imagens para compor a investigação

1. 	2 ² . 	3. 
4. 	5 ³ . 	6 ⁴ . 
7. 	8. 	9. ⁵ 

² PEDROSO, E. S. **Lixo é um dos problemas da Vila Tio Zeca**. 2012. Disponível em: <https://www.camarapoa.rs.gov.br/noticias/comissoes-tio-zeca-areia-e-liberdade-querem-agilidade-no-piec>. Acesso em: 09 dez. 2022.

³ FRANTZ, R. A. **Favela em Porto Alegre**. 2009. Disponível em: <https://es.m.wikipedia.org/wiki/Arquivo:Favelas-portoalegre.jpg>. Acesso em: 09 dez. 2022.

⁴ SILVA, G. J. O. da. **Com destino incerto, moradores das vilas não investem em reformas e casas estão cada vez mais degradadas**. 2020. Disponível em: https://www.brasildefatores.com.br/2020/10/09/moradores-das-comunidades-do-4-districto-se-mobilizam-pelo-futuro-das-moradias?fbclid=IwAR0Xph5hTuM3xBHDYieG3RR1aMcvy2bC8RGHJ8BIN7wSlyKv6sQzGj6pz_A. Acesso em: 09 dez. 2022.

⁵ BERSCH, D. **Muitos alagamentos no Humaitá e entorno da Arena do Grêmio**. 2015. Disponível em: <https://twitter.com/metsul/status/654717620613021696>. Acesso em: 09 dez. 2022.



Fonte: Elaborado pela autora.

No quarto tópico é exposta uma cena escolar tendo como tema central o trabalho infantil.

“Certo dia na sala de aula a professora perguntou: “Adriano, porque tu estás faltando as aulas?”. Com um sotaque bem do interior Adriano respondeu: “Professora, eu não fiz porque não deu tempo, eu *tava* ajudando meu pai.”. A professora olhou para ele, olhou para o restante da turma e perguntou: “Mas por que tu não fizeste nem o tema?”. Adriano foi memorável em sua resposta: “Porque eu estava no trem, aí a gente fica cansado”. A professora continuou sem entender e os alunos menos ainda, até que Adriano explicou: “Eu estava ajudando o meu pai a vender as *bala*, eu tenho que ajudar em casa, senão não tem o que *come*, eu tenho irmão e irmãs””.

1. Quem é esse aluno?
2. O que ele estava fazendo?
3. Por que ele faz isso?
4. O que tu pensas sobre isso?

No quinto e último tópico são feitas perguntas acerca dos direitos; deveres; sujeito de direitos e direitos sociais.

⁶ GOOGLE Maps. **Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador Antônio Giúdice**. 2019. Disponível em: <https://goo.gl/maps/yjATyGfTFy7QTDDb9>. Acesso em: 09 dez. 2022.

1. O que tu entendes por direitos? O que são direitos?
2. O que significa, para ti, ter direitos?
3. Qual a diferença entre direitos e deveres?
4. O que é um sujeito de direitos?
5. Sabe se algum aluno da turma frequenta alguma outra instituição (projeto social, ONG, SCFV) que não seja a escola? Qual?
6. Tu sabes por que ele vai lá?
7. Sabe se na turma tem algum aluno beneficiário do programa bolsa família?
8. Sabe se tem algum Centro de Referência Assistencial (CRAS) no bairro?

2.2 Procedimentos de coleta de dados

Em função do recorte desta pesquisa ser a categoria docente, primeiro foram pensados quais critérios para a escolha da escola, a fim de enfatizar o contexto da periferia em que a docente trabalha. O critério para a escolha da escola é ser da rede pública de ensino, do município ou do estado, e a localização, situada na zona norte de Porto Alegre, especificamente nos bairros Vila Farrapos e Humaitá.

As escolas que compõem essa investigação são: Escola Estadual de Ensino Fundamental Oswaldo Vergara localizada na rua Graciano Camozzato, 101 – Vila Farrapos, Porto Alegre - RS, 90250-390, removida do seu endereço de origem devido a obra do estádio da Arena do Grêmio, com 47 anos de história, atende em torno de 450 alunos; o Colégio Estadual Carlos Fagundes de Mello, também situado na rua Irmã Maria José Trevisan, 200 – Vila Farrapos, Porto Alegre - RS, 90250-430, cujo a data de fundação é 1967, a escola é a única a ofertar ensino médio na região e também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio atendendo em torno de 1.300 alunos; e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador Antônio Giúdice localizada no bairro Humaitá, na rua Dr. Caio Brandão de Mello, 1- Humaitá, Porto Alegre - RS, 90250-110, com cerca de 40 anos de funcionamento, sendo a única escola nessa proximidade a ofertar a modalidade de Educação de Jovens e Adultos Ensino Fundamental, atendendo entre 1000 a 1.100 alunos, dependendo da demanda. Essas escolas foram escolhidas por serem pioneiras na região, referências em ensino e por atender o maior número de alunos comparado com as outras instituições localizadas nos bairros.

Após determinar os critérios de escolha das escolas, foram, previamente, agendadas reuniões com os diretores, a fim de mostrar os objetivos desta pesquisa. Para prosseguir com o trabalho foi entregue o termo de concordância da referida pesquisa (ANEXO A) o qual permitiu atestar o consentimento das respondentes. O critério para participar da entrevista foi: ser docente em uma escola da região, atuar na esfera municipal ou estadual da rede pública de ensino e lecionar nos anos iniciais, não sendo necessário ser professora regente de turma.

As docentes participantes da entrevista foram indicadas pelos diretores das suas respectivas escolas de atuação. Devido a pandemia da Covid-19, cinco entrevistas ocorreram de forma síncrona através da plataforma do Google Meet e apenas uma entrevista foi feita de forma presencial no ambiente escolar. As entrevistas ocorreram no mês de março no ano de 2022 e foram gravadas para consulta posterior e melhor análise dos dados. Cada entrevista teve duração de aproximadamente 1h, seu agendamento foi conforme a disponibilidade das docentes, sendo que todas foram entrevistadas individualmente. Participaram da entrevista seis docentes, do sexo feminino, todas atuantes na educação básica, obedecendo os critérios de seleção. De modo algum será citado o nome das docentes, em virtude de proteger suas identidades, portanto as falas serão identificadas da seguinte forma: Professora (S); Professora (T); Professora (U); Professora (V); Professora (X); Professora (Z).

Esta pesquisa considera a abordagem qualitativa para a interpretação dos dados, o qual confia ao pesquisador a análise sob o aspecto não numérico, mas sim de forma exploratória e subjetiva. Para Minayo (2000, p.22), “(...) a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Ainda, para a análise das falas, obtidas pelas entrevistas, utiliza-se a abordagem psicossocial: Teoria das Representações Sociais para compreender as representações que permeiam o pensamento docente. Essa teoria se constitui em objeto de estudo epistemológico porque “[...] se trata de um conhecimento ‘outro’, diferente da ciência, mas que é adaptado à ação sobre o mundo e mesmo corroborado por ela” (JODELET, 1989, p. 53).

Ademais, como bem afirmam os autores Ludke e André (1986, p. 1) “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico

acumulado a respeito dele”. Desse modo, vale ressaltar que a união dialética do empírico com o teórico também produzirá um sentido particular de reflexão pessoal.

2.3 Referencial teórico-metodológico: Teoria das Representações Sociais

Proposta pelo psicólogo social, romeno, Serge Moscovici, a Teoria das Representações Sociais (TRS) é apresentada no ano de 1961 com a publicação do livro *“Psychanalyse: son image et son public”*. A obra apresenta um estudo realizado em Paris, onde investigou as representações sociais do povo sobre a psicanálise, em como esse conhecimento passa do domínio dos grupos especializados para o domínio das pessoas comuns, sendo este transformado e consumido no dia a dia. O campo de estudo da TRS se interessa pelos fenômenos do domínio simbólico, pois busca justificar atos de um grupo humano através dos processos cognitivos. De modo geral, problematiza como o homem constrói a realidade, considerando seu contexto sociocultural, político, econômico e linguístico, ou seja, compreende o homem como parte de um grupo situado no tempo e no espaço. Sendo assim, a TRS como ciência que estuda o saber comum, se faz importante construto, não somente para área da Psicologia como também para as demais áreas de humanidades, porque, estas estudam o comportamento humano, a sociedade e os fenômenos sociais.

Conforme Moscovici as representações sociais (RS) são “um conjunto de conceitos, declarações e explicações originadas na vida cotidiana no curso de comunicações interindividuais”. Elas “são o equivalente, na nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum” (MOSCOVICI, 1981). Na mesma linha de pensamento, Jodelet (1989, p. 31-61) considera as TRS uma forma de conhecimento, socialmente desenvolvida e compartilhada, com finalidade prática e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um todo social.

O saber do senso comum traduzido como conhecimento popular é produzido nas relações sociais do cotidiano, sendo a forma mais utilizada na busca por compreender e dar significado aos objetos. De acordo com Köche (1997, p. 24):

Esse conhecimento surge como consequência da necessidade de resolver problemas imediatos, que aparecem na vida prática e decorrem do contato direto com os atos e fenômenos que vão acontecendo no dia a dia, percebidos principalmente através da percepção sensorial.

Em contrapartida, o conhecimento científico é produzido através de atividades científicas, requer base teórica e comprovação a partir de experimentações. A TRS entende o saber comum e o conhecimento científico como fenômenos sequenciais, interdependentes que se retroalimentam.

Para Moscovici (1981, p. 131) é nas relações a partir do conhecimento socialmente elaborado que se formam as representações sociais, gerando os sistemas, imagens e descrições que os grupos possuem sobre um determinado objeto, construindo assim conceitos, ideias, consensos ou dissensões. Ao construir as representações, os indivíduos não constroem suas próprias concepções sobre um objeto, algo ou alguém, mas são produzidas, elaboradas e transmitidas das mais variadas fontes, misturando a classe geral de ideias e crenças às experiências individuais da realidade ao qual está inserido. Segundo o psicólogo social brasileiro Brígido Vizeu Camargo (2015), ex-aluno de Moscovici e orientando de Jodelet, as representações sociais são um fenômeno típico do século 20, que ganhou espaço por causa dos meios de comunicação, pois a mídia leva a informação à população, o conteúdo é trocado nas relações interpessoais e o tema debatido se cristaliza no grupo.

A função das representações sociais é “tornar uma coisa desconhecida, ou não familiar em geral, em algo familiar” (MOSCOVICI, 1981, p. 186), portanto, servem para criar sentido. Enquanto sistema de interpretação regem nossa relação com os outros e orientam o nosso comportamento. De acordo com Jodelet (1989, p. 31) as representações sociais “nos guiam na maneira de nomear e definir em conjunto os diferentes aspectos de nossa realidade cotidiana, na maneira de interpretá-los, estatuí-los e, se for o caso, de tomar uma posição a respeito e defendê-la”.

As representações desvelam o significado do contexto histórico-social e cultural dos indivíduos, porque essas são permeadas por valores e crenças. Também, “intervêm em processos tão variados quanto a difusão e a assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais” (JODELET, 1989, p. 36). Ainda, segundo Moscovici (2005, p. 3):

[...] nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem, nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que

as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções.

Sendo assim, os grupos irão produzir e reproduzir representações sociais diferentes, conforme o grau de relevância dos eventos para cada categoria. Visto isso, retomo que o recorte desta pesquisa é a classe docente. Enquanto partícipes de um determinado grupo, suas representações sociais podem ser traduzidas em práticas pedagógicas includentes ou excludentes, que influenciam, diretamente, na escolarização de crianças e adolescentes.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

O capítulo está dividido em três seções e uma subseção. Na primeira, apresento a educação como direito fundamental e sua interligação com os demais direitos. Em seguida, na subseção, faço um breve resgate da história da educação e a sua profunda relação com a desigualdade social. Na segunda seção, apresento as concepções de educação: *bancária* e *problematizadora*, buscando compreender qual concepção de educação está comprometida com a transformação social. Por fim, na última seção, discorro sobre a formação docente para uma educação universal, enfatizando os *corpos-vidas precarizados* que chegam à escola e interpelam as teorias pedagógicas e como alternativa teórica faço referência a Pedagogia Social.

3.1 Educação como direito fundamental

É consenso que a educação é imprescindível para a formação humana, tanto do ponto de vista social, quanto cultural, político e econômico. É parte fundamental daquilo que o Estado deve garantir a todos, sem distinção de cor, idade, sexo, gênero ou condição social. Além da educação ser um elemento constitutivo do ser humano, e, também, um pré-requisito no usufruto dos demais direitos, ou seja, uma ação primordial que possibilita a cidadania plena, portanto é a base da democracia.

No âmbito internacional, o direito à educação está inscrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), mais propriamente no artigo 26º, onde afirma que todos os seres humanos têm direito à educação, e essa “será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais”. Os Direitos Humanos são direitos e liberdades essenciais que se aplicam a todas as pessoas,

lutam contra quaisquer discriminações, seus fundamentos estão na garantia de igualdade e dignidade para a preservação da condição humana.

No Brasil, o direito à educação é expressamente reconhecido na Constituição Federal de 1988, no artigo 205º:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p.160).

Ainda, no texto constitucional a educação também é prevista no rol dos Direitos Sociais, que visam melhores condições de vida a todos, com vistas a reduzir as diferenças sociais. Descritos propriamente no artigo 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, p.160). Importante salientar o parágrafo único:

Todo brasileiro em situação de vulnerabilidade social terá direito a uma renda básica familiar, garantida pelo poder público em programa permanente de transferência de renda, cujas normas e requisitos de acesso serão determinados em lei, observada a legislação fiscal e orçamentária (BRASIL, 1988, p. 160).

Com horizonte no desenvolvimento da sociedade, os Direitos Sociais estão ligados a direitos mínimos que asseguram o bem-estar e a qualidade de vida de todos os cidadãos, para que estes possam ter uma vida digna. Garanti-los, inclusive o primeiro deles – educação – é uma forma garantir os princípios humanitários e promover a justiça social que reduz as sequelas do sistema capitalista que gera o abismo da desigualdade social.

3.1.1 Educação e a relação com a desigualdade social

As primeiras experiências educacionais no Brasil foram pensadas pela igreja com uma divisão clara, em uma ponta estavam os filhos dos colonos que estudavam nos colégios Jesuítas, no qual, recebiam as instruções elementares necessárias, na outra, estavam os indígenas com escolas improvisadas construídas por eles, onde eram educados com objetivo de doutrinação. Com a expulsão dos jesuítas em 1759, somando todos os alunos de suas instituições, “não atingia 0,1% da população

brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas” (MARCÍLIO, 2005, p. 3 apud SAVIANI, 2008, p. 9). Assim nasce o embrião de ensino no Brasil atendendo uma pequena parcela da população privilegiada.

O ensaio para instaurar uma escola pública veio com as reformas pombalinas (1750-1777) que instituiu o ensino laico, mas não abdicou do ensino religioso. Dessa forma, durante os primeiros 300 anos, a educação no Brasil quase não avançou, mesmo com a vinda da família real em 1808 e o plano de modernização da colônia, a educação sempre foi vista de forma secundária, pois aqueles que tinham mais recursos eram enviados para cursar ensino superior no exterior. Como destaca Saviani (2008, p.150):

Cabe observar que, ao longo de quase quatro séculos, abarcando, portanto, os quatro primeiros períodos, as instituições escolares no Brasil constituíram um fenômeno restrito a pequenos grupos. Foi somente a partir da década de 1930 que se deu um crescimento acelerado, emergindo, nos dois últimos períodos, a escola de massa.

Em 1930 temos um país composto basicamente por uma população rural e analfabeta, portanto impossibilitados para trabalhar na incipiente indústria brasileira. Tendo em vista a necessidade de industrializar o país, a educação passa a ser associada ao projeto de desenvolvimento econômico, através da criação do Ministério da Educação, inicialmente com o nome Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, responsável por regulamentar o sistema de ensino. A criação do ministério representou um momento de valorização da educação. Embora com o avanço nas leis,

O Estado tratou de organizar a educação de cima para baixo, sem envolver uma grande mobilização da sociedade, mas sem promover também, consistentemente, uma formação escolar totalitária, abrangendo todos os aspectos do universo cultural. (FAUSTO, 2001, p. 188)

A política educacional do Governo Vargas não se limitou à simples legislação e implantação, como Freitag (1980, p. 52) atesta, visou “acima de tudo, transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas”, portanto, além do viés autoritário, tinha um nítido propósito de sedimentar as relações sociais e de poder, ou seja, criar autômatos para serem explorados no mercado de trabalho. Desse modo, é possível afirmar que as reformas no sistema educacional serviram aos interesses do capitalismo e das elites locais,

mantendo os pobres em condições inferiores, onde sempre prevaleceu a hierarquia de classe e raça.

O direito à educação escolar pública, laica e gratuita a todos os brasileiros, só foi assegurado pelo Estado a partir de 1988, com a Constituição Federal, antes disso, o Estado não tinha a obrigação formal de garantir esse direito à população. Por conseguinte, uma das responsabilidades conferida a escola seria propagar a igualdade de oportunidades, minimizando as diferenças de origem entre as pessoas, mas o Brasil chega ao século XXI com mais de 15 milhões de analfabetos, 6 anos de escolaridade média, patamar alcançado pelos Estados Unidos, um século antes (CENTRO, 2020), ou seja, existe uma geração de excluídos do processo de escolarização e isso mostra a negligência do Estado na garantia desse direito.

Por meio da análise de Marçal Ribeiro (1990, p.15) é possível perceber a importância dada à educação escolar brasileira:

A história mostra que a educação escolar no Brasil nunca foi considerada como prioridade nacional: ela serviu apenas a uma determinada camada social, em detrimento das outras camadas da sociedade que permaneceram iletradas e sem acesso à escola. Mesmo com a evolução histórico-econômica do país (...); mesmo tendo, ao longo de cinco séculos de história, passado de uma economia agrária-comercial-exportadora para uma economia baseada na industrialização e no desenvolvimento tecnológico; mesmo com as oscilações políticas e revoluções por que passou, o Brasil não priorizou a educação em seus investimentos político-sociais e a estrutura educacional permaneceu substancialmente inalterada até nossos dias, continuando a agir como transmissora da ideologia das elites e atendendo de forma mais ou menos satisfatória apenas a uma pequena parcela da sociedade. (RIBEIRO, 1990, p.15)

De fato, o sistema de ensino contribuiu com a manutenção da desigualdade social, porque, além do direito à educação ser tardiamente conquistado, o modelo de educação destinado às classes populares sempre teve um viés domesticador com efeitos alienantes que priva os cidadãos do direito a uma educação plena, libertadora com vistas à humanização. Mesmo com a evolução das leis referente a democratização da educação escolar, ainda existem barreiras para garantir o acesso e a permanência da população mais pobre, sendo a desigualdade social matriz desses obstáculos, daí a importância de compreender sua relação com a educação. De acordo com Mello e Moll (2020, p.5):

O contexto de desigualdade social no Brasil é resultado de um processo histórico de exclusão dos direitos sociais, permeado pela manutenção de condições de vida precárias do povo, tendo como expressão a miséria e a pobreza. Envolve questões estruturais, econômicas e sociais, como a fome,

o desemprego ou a violência, e vem acarretando todo tipo de privações na vida dos estudantes e suas famílias, enquanto limites que atrapalham e inviabilizam o processo de escolarização.

3.2 Concepções de educação: bancária ou problematizadora

A prática pedagógica está intimamente ligada à concepção de educação do professor, e traz o indicativo de qual sociedade ele deseja (trans) formar. Isto posto, as ações pedagógicas contribuem, ou não, para a manutenção da ordem social que privilegia as classes dominantes. Para o educador Paulo Freire: "não existe a educação, mas educações, ou seja, formas diferentes dos seres humanos partem do que são para o que querem ser" (ROMÃO, 2019, p. 159). Para Freire, há, basicamente, dois tipos de educação: a *bancária* e a *problematizadora*, ambas antagônicas entre si, pois a primeira sustém as relações de dominação e opressão entre as classes, e a outra luta pela libertação daqueles que são oprimidos⁷.

A concepção de educação *bancária* percebe a realidade como algo estático e imutável, sem possibilidade de transformação. Assim, considera que o papel do professor é, apenas, transmitir valores e conhecimento como se fosse "um ato de depositar, em que os educandos são os depositários" (FREIRE, 2020, p. 80). Nesse sentido, há uma hierarquização do saber, o professor detém todo o conhecimento, e o aluno, o recebe passivamente, sem questioná-lo. Conforme Freire (2020, p. 80):

Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Vista como tradicional, essa concepção de educação tem por objetivo adaptar as pessoas ao mundo da opressão, pois, anula a capacidade de crítica; petrifica a criatividade, a ação e a reflexão; e as mantém no estado de profunda alienação perante a realidade. Então, qualquer ação que vise emancipar da condição de oprimidos é vedada, pois não há diálogo crítico em relação à própria existência humana. Freire denuncia a educação bancária como *prática de dominação*.

Na contramão da concepção *bancária* está a educação *problematizadora*, que tem na sua essência o diálogo, que, além de ser o eixo articulador das relações

⁷ O oprimido é aquele que por conta de uma estrutura desumanizante da sociedade é feito "ser menos", é impossibilitado de ser.

cotidianas, “é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo” (ZITKOSKI, 2019, p. 140). Na educação problematizadora, segundo Freire:

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas. (FREIRE, 2020, p. 95-96)

Dessa maneira, todos se tornam responsáveis pelo processo formativo, rompendo com as relações verticais, já que, partilham saberes e aprendem em comunhão. A partir dessa perspectiva, a busca por conhecimento é um processo contínuo e permanente, já que somos “seres inacabados, inconclusos *em e com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (FREIRE, 2020, p.101-102). Portanto, aprendemos com os outros e aprendemos sempre!

A educação problematizadora tem a intencionalidade de emancipar o ser humano e não de domesticá-lo! Esta forma de educação possibilita a transição do estado de alienação, para o estado da conscientização, na medida que o sujeito questiona a realidade e se apropria dela com desejo de transformá-la. Ou seja, o processo de conscientização exige o movimento de ação e reflexão sobre a realidade considerando ressignificá-la, porque compreende as contradições sociais que produzem a desumanização das pessoas.

As experiências sociais são a base material da educação problematizadora, então, o contexto social é eixo condutor da prática pedagógica, que busca desenvolver o pensamento crítico, autêntico e reflexivo. A vista disso, valorizar a cultura que emerge dos distintos contextos, principalmente das minorias⁸, é dar vez às existências que foram ocultadas durante o nosso processo histórico, é garantir que tenham o *direito de dizer a sua palavra*, a partir do seu conhecimento de mundo, pois sem o diálogo não há mudança possível. Nessa perspectiva, a educação problematizadora está a serviço da *prática da liberdade*, uma vez que, quanto mais conscientes da realidade, mais lutamos para transformar o contexto que nos oprime.

⁸ Segundo o sociólogo Mendes Chaves (apud ENRICONI, 2017): “A palavra minoria se refere a um grupo de pessoas que de algum modo e em algum setor das relações sociais se encontra numa situação de dependência ou desvantagem em relação a um outro grupo, “maioritário”, ambos integrando uma sociedade mais ampla. As minorias recebem quase sempre um tratamento discriminatório por parte da maioria.”

Segundo Romão (2019, p.159) a educação bancária “torna as pessoas menos humanas, porque alienadas, dominadas e oprimidas”. Todavia a educação libertadora “faz com que elas deixem de ser o que são, para serem mais conscientes, mais livres e mais humanas”. Além do mais, a pedagogia freiriana, conforme Zitkoski (2019, p. 251), “assume posição radicalmente comprometida com as lutas por humanização e resistência contra toda e qualquer forma de desumanização em relação à vida concreta das pessoas”.

3.3 Formação docente para uma educação integral

Para que ocorra a mudança de paradigmas na educação é preciso rever aspectos da formação docente. Manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino para desenvolver práticas pedagógicas cada vez mais eficientes são exigências, e ao mesmo tempo, desafios da profissão. Logo, a consciência de que a profissão exige a formação continuada já é consenso, mas qual sentido de pensar metodologias "ultra inovadoras" e não conseguir compreender as especificidades dos sujeitos, especialmente, dos que vêm de contextos empobrecidos que trazem no corpo a materialidade de um precário viver.

No texto “Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional”, o autor Miguel G. Arroyo abrange questões que são pertinentes a esse estudo, referente “às formas de representar a infância-adolescência populares, os imaginários ainda dominantes na teoria pedagógica e didática dão conta de ver o humano que esses corpos comunicam e expõem ou se essas representações nos bloqueiam” (ARROYO, 2012, p. 31). Os corpos carregam linguagens, leituras de mundo e de si, mas pouco é enfatizado nas teorias de aprendizagem, porque, “somos herdeiros de uma tradição que cultua o espírito e ignora e até submete os corpos. A pedagogia é hospedeira privilegiada dessa tradição que se materializa na organização escolar” (ARROYO, 2012, p. 33). Portanto, é urgente dar centralidade nas teorias educacionais aos *corpos-vidas precarizados por um indigno e injusto viver*, visto que a formação humana é inseparável das condições materiais e essas duras realidades forjam tanto os educandos como os educadores.

Segundo Arroyo (2012), a realidade que os *corpos precarizados* trazem para a escola, traz um apelo por outra ética profissional; uma ética que aprofunde no entendimento de uma sociedade que os violenta, que entenda suas resistências

superando olhares negativos e inferiorizantes. Como bem ressalta o autor, não há como deixar as duras realidades fora dos processos de aprender-se, portanto é preciso reconhecer que cada corpo traz uma história que necessita ser contada. Porém, é preciso ressaltar que leituras superficiais destas realidades tão complexas, carregam preconceitos que distorcem as vivências, porque “a postura mais comum é ver a pobreza como carência e, conseqüentemente, os (as) pobres como carentes” (ARROYO, 2015, p. 08). Embora a pobreza seja uma condição, não uma identidade, as carências ainda são percebidas como falta de espírito; valores; saberes; vontade, ou seja, os pobres são vistos como selvagens, imorais, ignorantes, sem afinco. Essa percepção, projetada no senso comum, constitui-se como fronteiras simbólicas, uma espécie de bloqueio moral e preconceituoso que culmina na segregação social desde a mais tenra idade.

Diante de uma cultura que condena essas infâncias e adolescências como violentas e sub-humanas, a escola e a docência podem ser mais humanas. A escola pública como um espaço de formação das identidades, “poderia se constituir num espaço privilegiado onde essas vidas e corpos quebrados, mas humanos, fossem reconhecidos e pudessem se manifestar publicamente como humanos” (ARROYO, 2012, p. 31-32). Assumir a precarização do viver dessas vidas, além de avançar no reconhecimento dos corpos, é avançar no entendimento que precisamos de uma outra teoria que compreenda a especificidade das experiências sociais dos sujeitos.

Para a educadora social Jacyara Silva de Paiva (2015, p.31) “a criança e o adolescente, principalmente das camadas mais pobres de nossa sociedade, chegam com demandas urgentes, num mosaico que possui mil formas”. A educadora ressalta ainda o desejo que as crianças têm em estudar, mas não conseguem se adequar ao modelo linear da escola, porque sua experiência de vida não cabe em estruturas tão rígidas.

A escola termina por marcar essas crianças e adolescentes pobres com o símbolo do fracasso eterno, pois não conseguem se comportar, aprender de forma “harmônica” e “linear” como quer a escola pensada por adultos – por isto é que desconhece ou desconsidera a autenticidade, a legitimidade da vivência diversa dos discentes (PAIVA, 2015, p. 36).

Diante desse cenário uma alternativa, com alternativas está na Pedagogia Social, na qual trabalha o social através da educação alicerçada nos princípios da Educação Popular e Comunitária, com características de libertação e emancipação.

Apesar de ter nascido fora dos muros da escola, ela se faz cada vez mais necessária “a fim de que se responda os pasmos pedagógicos que ocorrem na complexidade do cotidiano escolar” (PAIVA, 2015, p. 70).

Com o avanço da legislação em relação à criança e ao adolescente, com a obrigatoriedade de os mesmos estarem na escola, a educação escolar viu surgir uma demanda que a escola não tinha preparo para atender: crianças pobres entrarem na escola e junto com elas suas histórias de abandono, maus tratos, violação constante de direitos, conflitos com a lei, situações diferenciadas para quais o educador escolar não teve formação inicial e possui dificuldades de formação em serviço para lidar com elas. Diante desse fato novo, a discussão da Pedagogia Social no Brasil tem contribuído para repensar as demandas que surgem fora da escola e principalmente dentro dela (PAIVA, 2015, p. 65).

De fato, há um caminho a ser percorrido. Primeiro superar a cegueira em relação a experiência de vida dos alunos miseráveis, percebendo suas resistências. Tirar essa venda dos olhos e conseqüentemente da consciência, passa pela formação inicial de professores, visto que influencia no processo de construção da identidade social. Daí a importância de refletirmos quanto à formação docente, sobre os espaços que a academia proporciona para problematizar: pobreza e extrema pobreza, realidade social que afeta milhões de alunos que estão nas escolas públicas. Aliás, qual espaço essa demanda tem na grade curricular?

Para muitos, ir à escola é um ato de resistência, é “uma tentativa de reagir à condição de segregação social” (ARROYO, 2012, p. 52). Sendo assim, não basta saber que as escolas estão repletas de alunos vindos de contextos miseráveis, mas, muito mais do que isso, é preciso reconhecer as exigências que as experiências corpóreas vividas na precariedade material fazem às nossas práticas. Portanto, é essencial teorizar as demandas sociais das classes que vivem no limite da sobrevivência para garantir o direito à educação plena que compreende os *corpos-vidas precarizados* na sua integralidade, no seu modo de ser e isso é tarefa da academia para que reverbere nas diversas instâncias de formação dos docentes.

4. ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS QUE PERMEIAM O PENSAMENTO DOCENTE

Ao todo, participaram da entrevista seis docentes, atendendo os critérios de seleção já referidos no capítulo dois. Das participantes, cinco têm mais de 38 anos de idade e lecionam a mais de 13 anos na rede pública de ensino. Do grupo, três atuam

como professora regente da turma nos respectivos anos 1º e 4º; uma integrante atua como professora da Educação Física nos anos iniciais e as outras duas atuam no reforço escolar. Todas têm formação superior, sendo que uma tem curso superior em Educação Física; outra, possui magistério e formação em Letras; e quatro são formadas em Pedagogia. Atualmente, duas fazem cursos na área da educação, à vista de investir na própria capacitação profissional. Todas as docentes optaram pelas escolas, quatro por causa da proximidade com as suas residências, já que residem no bairro Vila Farrapos ou Humaitá. Apenas duas não moram no bairro, optaram pela escola por sua localização ser de fácil acesso.

Cabe ressaltar que essa investigação de cunho qualitativo, analisa as falas das docentes a partir da abordagem psicossocial da Teoria das Representações Sociais (TRS), buscando identificar as representações sociais de pobreza e aluno pobre e os valores sociais e políticos que permeiam o pensamento docente, para assim, alcançar o objetivo geral deste trabalho: compreender a percepção da desigualdade social na sala de aula, a partir de vozes docentes.

4.1 Pobreza e alunos pobres

A expressão da pobreza comporta em si uma variedade de dimensões, então, há uma polissemia de significados, por isso é importante salientar qual emprego será utilizado nesta pesquisa, para também afastar qualquer hipótese que naturalize esse fenômeno. A pobreza é definida pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) como "uma situação que impede o indivíduo ou sua família de satisfazer uma ou mais necessidades básicas e participar plenamente da vida social" (SALMÓN, 2007, p. 154). Vale ressaltar que a extrema pobreza é vista como uma ameaça à vida, pois significa não ter recursos suficientes para sobreviver, se diferenciam entre si de acordo com o grau de complexidade. Além da dimensão econômica, a pobreza e a extrema pobreza interferem nas dimensões sociais, culturais e políticas, acarretando em privação de direitos. Conforme Salmón (2007, p. 154), "isso tem como consequência a exclusão social das pessoas, ou seja, a restrição da condição de cidadão e, portanto, de sua condição de sujeito de direito, o que resulta na negação dos seus direitos e liberdades fundamentais".

As dimensões da pobreza afetam diretamente o desenvolvimento dos corpos, fica mais evidenciada quando são corpos feridos, marcados pela miséria. Para Arroyo

(2015, p. 32), "as vivências da pobreza se manifestam nos corpos precarizados de crianças e adolescentes, que chegam às escolas já condenados precocemente a vidas fragilizadas pela desnutrição e pela fome". Diante desse fato, é importante compreender o que as experiências corpóreas, produzidas em um contexto precário, revelam e trazem para dentro da sala de aula. Para tal propósito, é imprescindível refletir como enxergamos os alunos pobres e seu modo de vida. Assim, na expressão das docentes entrevistadas é possível aferir que pobreza e alunos pobres são representadas das seguintes formas:

“Eu me sinto numa bolha. Teve uma vez que a escola entrou mais dentro da vila, onde as crianças moram, eu não pude ir, então eu não vejo essa miséria.” Professora (Z)

Apesar da pobreza não ser um fato novo, pelo contrário, é efeito do processo histórico de dominação e exploração, a expressão revela uma forma ingênua de compreender essa realidade. Segundo Freire (2020), a tomada de consciência abre caminho para perceber as injustiças sociais. Além do mais, a consciência de mundo está intimamente conectada à consciência de si, então é preciso desenvolver uma consciência crítica da realidade para se afirmar como agente capaz transformá-la. De acordo com Arroyo (2015, p. 7), “[...] reconhecer a pobreza e as desigualdades, fundamentalmente, significa levar em conta que a existência persistente dos pobres nas escolas brasileiras traz reflexões importantes para as práticas pedagógicas e para a gestão educacional”.

A consciência ingênua não reconhece a importância de desenvolver em si os conhecimentos necessários para uma prática pedagógica libertadora. Freire ao citar Vieira Pinto, nos diz que a consciência crítica é “a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica”. Nas suas correlações causais e circunstanciais” (FREIRE, 2007, p. 113). Por conseguinte, a consciência só é de fato crítica quando se integra à realidade. Logo abaixo, segue a imagem de uma das realidades vivenciadas por alunos da Vila Farrapos:

Figura 1 – Realidades vivenciadas por alunos da Vila Farrapos



Fonte: FRANTZ, 2009.

“Pessoal é meio relaxado, colocam umas casas em cima das outras, não sei como conseguem viver no meio do lixo, eles poderiam procurar outro espaço melhor, se derem casa eles vão vender e trocar por droga, as pessoas não se ajudam, tem que querer se valorizar... pessoa que tá acostumada a viver assim, vai viver assim, a não ser que a pessoa tenha uma mente aberta e busque um objetivo.” Professora (X)

Essa fala desvela representações sociais arraigadas no imaginário da sociedade, a respeito da autorresponsabilização das pessoas pobres pela sua condição material, como se fosse uma espécie de opção pessoal devido a uma suposta falta de esforço. A partir desse entendimento a culpa da moradia precária, seria dos próprios sujeitos pobres, como se eles pudessem escolher viver nessas condições de moradia indigna. Nesse sentido, a pobreza é reduzida a uma questão natural e moral associada à falta de princípios, valores, objetivos, entre outras tantas faltas que ocultam a pobreza como efeito de um processo social. Segundo Arroyo, a interpretação moralista traz consequências para a escolarização dos mais pobres, porque,

os esforços escolares não priorizam garantir seu direito ao conhecimento, mas sua moralização. Logo, os(as) estudantes não receberão aprendizados sobre as ciências e tecnologias que possam vir a libertá-los(as) do ciclo

vicioso da pobreza, mas apenas lhes será dado o domínio de habilidades mais elementares de ciências e a alfabetização na idade determinada como "certa" pelo sistema educacional. Enquanto a pobreza for pensada como uma questão moral, os currículos para os(as) pobres continuarão sendo pensados para moralizá-los(as), não para garantir o direito deles(as) ao conhecimento, às ciências e às tecnologias. Serão currículos pobres de conhecimentos e repletos de bons conselhos morais de esforço, trabalho, dedicação e disciplina. (ARROYO, 2015, p.11)

A visão moralista da pobreza e conseqüentemente dos pobres torna os docentes incapazes de problematizar as demandas dos alunos, mesmo que o direito à educação esteja atrelado às formas de viver, é como se fosse uma venda, pois os docentes não conseguem enxergar as reais necessidades para desenvolver práticas pedagógicas coerentes, logo, a função social da escola se empobrece, porque os alunos não se reconhecem nesse espaço e acabam evadindo. Conforme Paiva (2015), às crianças pobres frequentam um espaço que inicialmente não foi pensado para elas, o aluno idealizado não é o aluno pobre, diante disso, essa criança se sente incapaz de atingir os objetivos propostos.

A postura da escola – muitas vezes não reconhecendo a capacidade de aprendizagem desse aluno, desconhecendo sua realidade social, afastando-se do seu cotidiano – aliada a outros fatores, contribui para o ingresso prematuro da criança e do adolescente no mercado de trabalho (PAIVA, 2015, p. 36).

Em contraste com a representação moralista da pobreza que reduz a potência da prática pedagógica, além de corroborar para a exclusão social, outra docente traz a seguinte problemática, a partir da mesma imagem:

“Falta política pública, precisa dar condições para que a pessoa possa ter uma vida digna. (...) Isso não determina teu futuro, mas diz muito sobre ele. Diz quanta força tu tens que fazer pra tentar sair dessa condição. Eu vi muita gente sair dessa condição em governos anteriores, eu vi muita gente que nasceu e morou aí, deixar essa realidade. Daí eu começo a me emocionar, essas pessoas foram para a universidade, daí tinha a possibilidade, uma perspectiva de futuro diferente. Eu fui uma dessas pessoas.” Professora (V)

Como bem traz Arroyo (2012, p. 27), existe um dado promissor: aumenta o número de profissionais que carregam uma profunda indignação ética defronte às

injustiças sociais. Dessa forma se propõem a trabalhar uma explicação teórica, política e histórica, com os alunos.

Talvez porque têm sua origem aí, e porque carregam os valores de trabalho, de esforço, herdados de famílias populares. A presença dessas vidas-corpos precarizados nas escolas pode significar uma explicação lúcida e uma reação ética a essas visões tão preconceituosas, moralizantes que impregnam nossa cultura política e os padrões racistas de conhecimento, de trabalho, de poder e até de aprendizagens (ARROYO, 2012, p. 46).

Através desse discurso é possível aferir uma leitura consciente que compreende a condição social atravessando toda a escolarização, sendo impossível sua dissociação. De acordo com Freire (2020), o processo de humanização exige o reconhecimento do processo de desumanização a qual os indivíduos são vítimas. Por esta razão, é urgente superar visões que carregam preconceitos sobre a pobreza, para conseguir compreender seus efeitos desumanizadores que afetam as bases materiais do viver humano comprometendo o processo de escolarização. Conforme Arroyo (2014, p; 81) “o direito à escola e ao conhecimento adquire dimensões novas mais radicais quando articulado ao direito à base material do viver, sobreviver”. A vista disso, o aprendizado é inseparável do direito a saber-se, logo, “as teorias pedagógicas são pressionadas a alargar as concepções escolares, de conhecimento e formação em que se estreitaram”.

4.2 Valores sociais e políticos presentes no pensamento docente

No processo escolar o docente é interlocutor que promove a ação educativa, portanto, seus valores sociais e políticos são de extrema importância, pois conduzem as escolhas do dia a dia. Tem-se como valores sociais: critérios que orientam o modo de ser, estar e agir em um determinado grupo social, então, os valores estão condicionados à cultura de um povo. Já os valores políticos são atitudes em relação às preferências ou necessidades de um grupo social. À vista do exposto, destaco algumas imagens e falas para identificar quais valores são privilegiados no corpo docente.

Figura 2 – Valores privilegiados no corpo docente



Fonte: Acervo da autora.

*“Me chama muito atenção a questão do lixo nas ruas é uma coisa que me toca sempre! Eu sou muito militante da ecologia, muitas pessoas dependem do lixo e ainda tratam assim os resíduos.”
Professora (Z)*

É significativo que em nenhum momento focou-se a atenção nas pessoas que estão expostas a condições insalubres, mas sim nos resíduos. Em uma sociedade antiética que culpabiliza o pobre pela sua pobreza, a condição humana fica nos escombros. É impossível valorizar o que não se enxerga, ou o que é desconhecido, por isso é preciso que o corpo docente resgate a sensibilidade para com a realidade dos alunos para redefinir a ação pedagógica com vistas à humanização.

Como traz Arroyo (2012), será pedagógico reconhecer as tensas vivências das crianças e adolescentes valorizando suas resistências, “esses corpos precarizados passam a se constituir na matéria primeira de nosso compromisso profissional” (p.30). Além do mais, “assumir a precarização do viver das crianças, sobretudo a precarização dos seus corpos, pode significar avançarmos na afirmação de outras teorias e de outra ética profissional”, pois, “a identidade docente se afirma no compromisso com o desenvolvimento e as aprendizagens dos educandos desde a infância” (ARROYO, 2012, p. 29).

Outra imagem que destaque nesta análise retrata o trabalho de muitas famílias da comunidade:

Figura 3 – Trabalho de famílias da comunidade



Fonte: Acervo da autora.

“As crianças brincando, e o pai pegando lixo pra jogar em algum lugar né, bem provavelmente, o muro tá até caído.” Professora (X)

Essa pequena declaração traz diversas reflexões acerca dos significados que damos a essas vivências, ou ainda, quais leituras fazemos dessas famílias e seu modo de vida?

Conviver com vidas expostas a condições precárias, vidas vulneráveis é desafiador para os docentes, em função disso é importante refletir o trato pedagógico que a docência dispõe a essas vidas sofridas, que muitas vezes chegam com fome na escola, vindos de realidades tão precárias. Para muitas famílias a escola é a esperança de uma vida mais digna, portanto, conhecer melhor o espaço de convívio dos alunos ao invés de julgá-los passa a ser uma responsabilidade ética do professor.

Na contramão da representação: *“o pai pegando lixo pra jogar em algum lugar né”*, acerca do trabalho de reciclagem que os catadores fazem:

“As pessoas tendem a dizer que eles são relaxados, que não tem educação, mas na verdade falta aqui na volta um lugar que eles possam fazer a reciclagem. Eles não fazem de propósito, eles juntam, colocam num canto, o problema é que ninguém recolhe (...) tu não vês as crianças jogando lixo na escola, tu não

vês lixo jogado no chão, quando têm eles vêm e juntam.”
Professora (S)

Para Arroyo, “a presença dessas infâncias-adolescências pode significar uma disputa moral por visões do povo, do trabalho e dos ditos coletivos fracassados, viciados” (2012, p. 46). A postura do professor é se contrapor às visões que marginalizam os alunos e suas famílias, para poder compreender e valorizar os saberes desses que perpassam pela escola. Mas, para tal fim, o professor precisa estar inserido na comunidade escolar, só assim construirá outra ética profissional com outros tratos políticos-pedagógicos. Isto posto, coloco em destaque a postura da professora para com a comunidade, com a fala que inspirou o título desse trabalho:

“Escolhi a escola pela localização, não fica no meio da vila e a clientela é melhor, o nível socioeconômico dos alunos comparado a outras escolas é melhor, aqui é mais elitizado!”
Professora (Z)

Nessa fala o vocábulo Vila vem representado como signo pejorativo que carrega um preconceito sobre o território, conseqüentemente sobre as pessoas que nele habitam. Por ser um local com diversas situações precárias, não valorizado pelo poder público, adquire um tom de marginalidade, então, seus moradores são identificados negativamente como: maloqueiros, vileiros, barraqueiros, sujos, etc. Esses termos pejorativos, em relação à população da Vila constituem representações sociais estigmatizadas que deturpam as interpretações das vivências, reduzindo os alunos a sua condição material.

Destaco, também, a percepção problemática de alunos como clientes. De fato, vivemos em uma sociedade que o capital dita as regras, mas “quando o modelo de mercado invade a educação, os valores que inspiram as teorias pedagógicas e da docência terminam secundarizados” (ARROYO, 2012, p. 44). Perceber os alunos como clientes é negá-los como sujeitos de direitos. A lógica econômica que vê tudo como mercadoria, inclusive a educação, consiste em “fabricar” objetos, ou seja, autômatos para o modo de produção capitalista, produzindo e reproduzindo o padrão de poder dominador para manter o status quo.

Não obstante, o comentário “é mais elitizado” revela que estamos diante de uma grave crise ética, os valores da ordem social que privilegia o poder econômico adentrando na escola como valores pedagógicos, segregando os alunos, como se o direito à educação de qualidade fosse somente de um determinado grupo. Conforme ressalta Arroyo (2012, p. 44), “com esses desvalores não avançaremos para tratos dignos, pedagógicos; ao contrário, seremos levados a tratos preconceituosos, antiéticos. Como é forte o peso da ética social sobre a ética escolar. Nada fácil reagir e superá-la.”

Portanto, a relação entre educação e ética se faz inseparável, sendo também um indicador da ação docente. Com essa perspectiva, diante dos valores que inspiram uma prática pedagógica mais humana, trago a fala referente a cena escolar:

*“Esse aluno tem problemas muito maiores do que não fazer o tema, não é preguiça do aluno e a vida dele que é difícil. Enquanto professoras de alunos como o Adriano, a gente sempre precisa tentar compreender esse contexto, eu acho que a cobrança é natural, mas ao mesmo tempo essa cobrança tem que vir com a escuta sensível, pra gente entender o que esse aluno está trazendo e poder fazer as devidas intervenções.”
Professora (U)*

Quando somos solidários a ponto de desenvolver uma escuta sensível que compreende a condição do aluno, somos capazes de planejar a ação pedagógica de acordo com a sua necessidade. Na perspectiva freiriana, a educação para a humanização dialoga afetivamente com as divergências, mas só é possível quando se reconhece o outro como igual no processo educativo. Segundo Paiva, escutar é uma qualidade do humano, mas se difere do ouvir,

[...] a escuta de que fala a Pedagogia Social, certamente vai além da capacidade auditiva de cada um, é uma escuta diferenciada porque na escuta social o educador se propõe a escutar além das palavras, é a escuta humanizante na qual o educando não é mero cliente, mas um ser humano cheio de possibilidades. (PAIVA, 2015, p. 130)

Além de entender o educando como sujeito de direitos, “a escuta social é uma escuta diferente porque tem o poder de transformar tanto quem ouve quanto quem

escuta” (PAIVA, 2015, p.129). Consequentemente, o ato de escutar, além de ser pedagógico, é um comprometimento ético e político com a formação dos educandos.

Como recorte final, apresento a fala que evidencia como a representação social da comunidade pode ser outra. Mesmo com as diversas tentativas de precarização da escola pública, o trabalho pedagógico se constitui através do processo de apropriação da realidade local.

“A gente fazia pesquisa com as pessoas da comunidade, os professores se dividiam em duplas, era uma proposta de governo na época do PT, nós fazíamos uma pesquisa socioantropológica, nós nos organizávamos, pensávamos as perguntas, entrevistava o pessoal da comunidade e a partir dessa conversa nós montávamos o projeto da escola. (...) Aí quando eu olhei para a comunidade bate um entendimento, uma consciência do que eu tô fazendo tá uma droga, mas aí eu posso reformular.” Professora (T)

A trajetória de cada docente é formada por um conjunto de experiências, vivências e conhecimentos que foram sendo desenvolvidos. O que a docente traz representa uma perspectiva de formação política que precisa ser reconhecida como central para o exercício do professor. Para Freire (2020), a conscientização é fundamental enquanto condição para a libertação. Talvez, se a professora da primeira fala, que não reconhece a pobreza tivesse participado de algo assim, poderia ter ajudado na leitura da realidade que ela faz hoje, porque é preciso nos afetar para nos firmarmos como agentes da transformação social.

De fato, a formação de professores está sempre em movimento devido às constantes transformações no mundo. A docência na atualidade se configura entre relações, tensões e possibilidades, por isso, a necessidade de sempre rever os valores que orientam a prática pedagógica, mas colocando no centro do debate o tema “desigualdade social”. Para mais, é preciso incorporar nos currículos de formação de professores uma teoria pedagógica voltada a problematizar a pobreza e extrema pobreza na tentativa de orientar as ações dos docentes frente a situações espinhosas, pouco discutidas na academia e que fazem parte do cotidiano escolar.

Aliás, “ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana” (NÓVOA, 2017, p. 1127).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção deste trabalho me permitiu reconhecer um quadro histórico e social complexo para a educação: a desigualdade social. Além da Teoria das Representações Sociais, procedimento teórico-metodológico utilizado para compreender o pensamento social me debrucei a pesquisar sobre: pobreza; corpos-vidas precarizados; direito à educação e sua relação com as desigualdades; concepções de educação bancária e libertadora; formação docente e Pedagogia Social, por este estudo compreendo a importância de “descolonizar o imaginário sobre a pobreza” (CAVALCANTE *et al.*, 2019, p. 85). No início desta pesquisa eu não conseguia assumir as minhas hipóteses, porque me pareciam ser “feias”. Não me parecia plausível que os professores não compreendessem os efeitos da desigualdade social na sala de aula. Contudo, no abalo das minhas certezas, através dessa pesquisa, compreendi que o tema em debate é muito mais complexo, há diversos mecanismos que contribuem para a alienação do professor, fazendo com que estes não questionem os impactos da pobreza, na vida dos seus alunos, nem no processo de escolarização destes.

Devido ao grande número de falas, não foi possível contemplar todas que gostaria para este trabalho. De modo geral foi possível averiguar diversas falas conscientes de todas as docentes a respeito da desigualdade social, entretanto, em alguns momentos, uma parcela das entrevistadas se mostraram indiferentes à realidade da periferia, mesmo que em suas salas de aula tenham alunos extremamente pobres que demandam outra compreensão do seu modo de viver; outro trato pedagógico, as docentes parecem não querer dar a devida centralidade a essas vidas mais vulneráveis, ignorando assim o seu viver nos processos de aprendizagem. Diante desse cenário, acredito que estamos diante de uma grave crise ética, os valores como: responsabilidade, solidariedade e justiça social que inspiram a docência estão corrompidos por uma lógica econômica e moralista que culpabiliza os pobres por sua condição.

Com efeito, é urgente confrontar essas visões segregadoras que inferiorizam os pobres e violam o direito de aprender a aprender-se, mas, primeiro é preciso reconhecer o atraso desse tema nos currículos de formação de professores, para que assim a Pedagogia possa assumir como um campo de análise e intervenção pedagógica, na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e na modalidade EJA, porque,

além de ser uma demanda da sociedade que exige práticas coerentes com a realidade social, necessita ser teorizada para que reverbere em todas as instâncias de formação.

Ademais, por causa desta pesquisa, consigo afirmar de forma crítica que é uma escolha do profissional trabalhar com a educação na perspectiva da transformação social, e esse fato corrobora para alicerçar a minha convicção a partir da perspectiva freiriana de que ser professora é um ato político, porque está a serviço de uns e outros não. Para mim, educar além de ser uma responsabilidade é um compromisso ético com as classes populares, pois a esperança na educação como prática da liberdade é um impulso de resistência a um sistema que oprime os mais pobres.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M. G. Módulo Introdutório: pobreza, desigualdades e educação. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Catálogo de Materiais do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social**. Brasília: SECADI, 2015.
- ARROYO, M. G. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. *In*: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. da (org.). **Corpo-infância: exercícios tensos de ser crianças; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 23-54.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- CAMARGO, B. V. Serge Moscovici (14/06/1925 - 16/11/2014): um percussor inovador na Psicologia Social. **Memorandum**, Belo Horizonte, v. 28, p. 240-245, 2015.
- CASTELO no Sul entrega casa própria. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 12 de novembro de 1966. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/089842_07/76378. Acesso em: 29 nov. 2022.
- CAVALCANTE, M. H. K. *et al.* O desafio de descolonizar a imaginação sobre pobreza: a experiência no polo de Novo Hamburgo. *In*: LOPES, D. L. *et al.* **Educação, pobreza e desigualdades sociais: diferentes olhares**. Porto Alegre: Evangraf, 2019.
- CENTRO de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CEPEC). **Painel de desigualdades educacionais no Brasil**. 2020. Disponível em: <https://desigualdadeseducacionais.cenpec.org.br/contexto-historico.php>. Acesso em: 29 nov. 2022.
- ENRICONI, L. **O que são minorias?** 2017. Disponível em: <https://www.politize.com.br/o-que-sao-minorias/>. Acesso em: 29 nov. 2022.
- FAUSTO, B. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2001. p. 188.
- FRANTZ, R. A. **Favela em Porto Alegre**. 2009. Disponível em: <https://es.m.wikipedia.org/wiki/Arquivo:Favelas-portoalegre.jpg>. Acesso em: 09 dez. 2022.
- FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

- FREIRE, P. **Educadores de rua: uma abordagem crítica**. Bogotá: UNICEF, 1989.
- JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. *In*: JODELET, D. (org.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989. p. 31-61.
- KOCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARÇAL RIBEIRO, P. R. **Educação Escolar no Brasil: problemas, reflexões e propostas**. Araraquara: UNESP, 1990.
- MELLO, R. C. A; MOLL, J. Políticas públicas em educação e a garantia do direito à educação no contexto de desigualdade social no Brasil. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 01-21, 2020.
- MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.
- Organização das Nações Unidas (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. 1948. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos/direitos-humanos.php>.. Acesso em: 29 nov.2022.
- PAIVA, J. S. **Caminhos do Educador Social no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.
- PORTO ALEGRE, RS. **Lei nº 6218, de 17 de outubro de 1988**. Cria bairros com as denominações de Humaitá e de Farrapos e dá outras providências. Porto Alegre: Câmara Municipal, 1988.
- ROMÃO, J. E. Educação *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- SALMÓN G. E. O longo caminho da luta contra a pobreza e seu alentador encontro com os direitos humanos. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 152-167, 2007.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista Educação PUC**, Campinas, n. 24, p. 7-16, 2008.

SZYMANSKI, H. (org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro, 2004.

ZITKOSKI, J. J. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

ROTEIRO DA ENTREVISTA
<p>1º momento: Dados de identificação</p> <ol style="list-style-type: none">1. Nome?2. Idade?3. Lugar onde mora?4. Qual sua formação?5. Fez ou está fazendo alguma outra formação ou curso?6. Quantos anos de docência?7. Quantos anos na escola?8. Qual ano que atua como docente?9. Como foi a escolha por essa escola (opção ou condição)?10. Quando tu chegaste na escola, qual a impressão que tu tiveste ao entrar nela?11. Como tu percebes hoje a escola?
<p>2º momento: Quem é o aluno que frequenta a escola?</p> <p>Agora a gente vai falar um pouco da tua turma, tu podes me contar um pouco dos teus alunos.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Como é a tua sala?2. Me descreve 2 dos teus alunos (personalidade, características físicas, jeitos, comportamento).3. Todos os alunos trazem o material escolar?4. O que você acha disso?
<p>3º momento: Imagens (recurso: Powerpoint)</p> <p>Ao longo da exposição de cada imagem:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Me diz uma palavra que descreve essa imagem.2. O que a gente pode pensar sobre essa imagem (quando tu olhas para a imagem, qual o sentimento que vêm).

<p>1.</p> 	<p>2.</p> 	<p>3.</p> 
<p>4.</p> 	<p>5.</p> 	<p>6.</p> 
<p>7.</p> 	<p>8.</p> 	<p>9.</p> 
<p>10.</p> 	<p>11.</p> 	<p>12.</p> 
<p>13.</p>	<p>14.</p>	<p>15.</p>



3. Algumas destas imagens você reconhece? Quais?
4. Como tu achas que vivem essas pessoas?
5. Tu achas que tem algum aluno que mora em algum desses lugares?

4º momento: Cena escolar

A cena de um aluno do 5º ano do ensino fundamental, cujo nome era Adriano.

Certo dia na sala de aula a professora perguntou: “Adriano, porque tu estás faltando as aulas?”. Com um sotaque bem do interior Adriano respondeu: “Professora, eu não fiz porque não deu tempo, eu *tava* ajudando meu pai.”. A professora olhou para ele, olhou para o restante da turma e perguntou: “Mas por que tu não fizeste nem o tema?”. Adriano foi memorável em sua resposta: “Porque eu estava no trem, aí a gente fica cansado”. A professora continuou sem entender e os alunos menos ainda, até que Adriano explicou: “Eu estava ajudando o meu pai a vender as *bala*, eu tenho que ajudar em casa, senão não tem o que *come*, eu tenho irmão e irmãs”.

1. Quem é esse aluno?
2. O que ele estava fazendo?
3. Por que ele faz isso?
4. O que você pensa sobre isso?

5º momento: Perguntas relacionadas a direitos, deveres, direitos sociais.

1. O que você entende por direitos? O que são direitos?
2. O que significa, para você, ter direitos?
3. Qual a diferença entre direitos e deveres?
4. O que é um sujeito de direitos?
5. Sabe se algum aluno da turma frequenta alguma outra instituição (projeto social, ONG, SCFV) que não seja a escola? Qual?

6. Tu sabes por que ele vai lá?
7. Sabe se na turma tem algum aluno beneficiário do programa bolsa família?
8. Sabe se tem algum Centro de Referência Assistencial (CRAS) no bairro?

ANEXO A – TERMO DE PESQUISA**TERMO DA PESQUISA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Aluna: Graciela Dornelles

Orientadora: Prof. Dra. Karine dos Santos

PROPOSTA DE PARCERIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA (TCC)

Prezado(a)

A pesquisa: “Desigualdades sociais e escolares” tem como objetivo discutir com os professores da educação básica, como estes compreendem as desigualdades (sociais e escolares) na sala de aula. Para investigar tal fenômeno utiliza a perspectiva teórico-metodológica da Teoria das Representações Sociais do psicólogo social Serge Moscovici, que designa uma forma específica do pensamento social, articulando com os estudos sobre direitos do sociólogo e educador Miguel G. Arroyo.

Tendo presente que o campo empírico da pesquisa será a região norte de Porto Alegre, onde estão localizados os bairros Vila Farrapos e Humaitá e o reconhecimento do trabalho escolar realizado como referência nesta localidade, entendemos que seria fundamental para este estudo poder contar com esta parceria.

Neste sentido, gostaríamos de formalizar o convite referindo que sua participação é essencial para a realização dessa pesquisa que implicará o compromisso de conceder entrevista no horário que lhe convêm. Com duração aproximada de 1h de trabalho.

Colocamo-nos à disposição para esclarecimentos.

Graciela Dornelles

51-985077946