

I CONGRESO IBEROAMERICANO DE DOCENTES

CONGRESO VIRTUAL DEL 26 NOVIEMBRE AL 08 DICIEMBRE DE 2018

ALGECIRAS (CÁDIZ) DEL 06 AL 08 DICIEMBRE DE 2018

Actas del Congreso Iberoamericano de Docentes

Educação em contextos de vulnerabilidade e risco
social.

Adriana Alves Teixeira

Fátima Aparecida da Silva Iocca

ISBN: 978-84-948417-0-5

Edita **Asociación Formación IB.**

Coordinación editorial: **Joaquín Asenjo Pérez, Óscar Macías Álvarez, Patricia Ávalo Ortega y Yoel Yucra Beisaga**

Año de edición: **2018**

Presidente del Comité Científico: **César Bernal.**

El I Congreso Iberoamericano de Docentes se ha celebrado organizado conjuntamente por la Universidad de Cádiz y la Asociación Formación IB con el apoyo del Ayuntamiento de Algeciras y la Asociación Diverciencia entre otras instituciones.

<http://congreso.formacionib.org>



red
iberoamericana
de docentes



formaciónib))

Educação em contextos de vulnerabilidade e risco social.

Adriana Alves Teixeira¹; Fátima Aparecida da Silva Iocca²

¹ calegari.aat@gmail.com; ² iocca@unemat.br

INTRODUÇÃO

No Brasil há uma grande diversidade cultural e racial, com várias etnias descendentes de povos africanos, indígenas, imigrantes europeus, asiáticos e latino-americanos entre outros. É um país com ampla “pluralidade cultural étnica bem como social”, onde, diferentes culturas foram produzidas e são inseridas em diferentes grupos sociais e econômicos organizados ou não, que fazem parte da população. O chamado “multiculturalismo” apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com as adversidades e as diferenças (Silva,2000).

Educadores e dirigentes reconhecem outros inconvenientes, prejudiciais que dificultavam a organização de um sistema de ensino fundamental, obrigatório, de qualidade e gratuito para todos. (Barretto; Mitrulis, 2001), como os obstáculos de aprendizagem em formação, nas relações de classes heterogêneas que compartilham o mesmo espaço idade/série, nas etnias, religiões entre outros fatores que contorna a exclusão escolar, prejudicando o desenvolvimento do aluno como pessoa.

Ao abordar a violência e o conflito na escola, é fundamental identificar as relações entre escola e comunidade, espaço geográfico onde a escola está inserida, os aspectos pedagógicos abordados e como refletem sobre os alunos, a atmosfera institucional e por fim redefini as qualidades das redes e as relações intersubjetivas pessoais/escolares, cuja deterioração corresponde o aparecimento de conflitos e violências. (Pain, 2006).

Neste contexto este trabalho tem por objetivo, investigar a vulnerabilidade dos alunos de uma escola pública, associadas aos fatores de risco social.

Metodologia

A pesquisa foi realizada em 2015/ 2016, é qualitativa, descritiva e exploratória, utilizou questionários com perguntas fechadas. Os dados foram tabulados e analisados pautados na análise de conteúdo (Bardin 2011), optou-se pela modalidade da Análise Temática (Minayo, 2014).

O grupo estudado foi selecionado com a autorização da Diretoria de Educação de um Município da Grande São Paulo em uma escola Municipal. A unidade educacional estudada/pesquisada, atende ensino fundamental I, (séries iniciais do 1º ao 5º) e ensino

fundamental II (séries finais do 6° ao 9°), 627 alunos, em dois turnos (manhã e tarde). O quadro docente é composto por 36 professores.

Os pais e responsáveis (37) pelos alunos matriculados, foram informados sobre o objetivo do estudo, que sua participação seria voluntária e sua identificação e respostas seriam facultativas. Em relação aos alunos todos foram orientados sobre as questões que seriam abordadas no questionário. Somente os alunos do 8° e 9° ano, foram autorizados pela gestão em participar dos estudos, compreendendo 219, porém, apenas 128 concordaram em participar. Quatro alunos do total de 128 são “pessoa com deficiência auditiva” não são alfabetizados na língua portuguesa e nem em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), “para esses alunos faz se necessário saber a língua portuguesa para eles possam compreender os sinais assim associa-lo a LIBRAS e responder as perguntas” (professora interprete), 9 não foram autorizados por serem alunos de liberdade assistida e 31 por não estarem alfabetizado (não conseguem ler).

Resultados e Discussões

Neste estudo, optou se por não determinar o grau da violência, mas sim o risco do aluno se envolver em uma determinada condição violenta de alto risco, em grupos ou organizações em seu ambiente no contexto social intra ou extra escolar, sua relação direta com a exclusão escolar na educação básica.

Os dados obtidos considerou a posição dos alunos com relação: grupo étnico, crença/religião, escolarização dos responsáveis guarda e cuidados parietais, discriminação do corpo docente e comunidade escolar, uso de drogas e reclusão dos responsáveis. Dados como violência doméstica e sexual, foram amenizados, mas representados como um importante diferenciador dos grupos (entre gênero), étnicos, culturais e religiosos na discussão.

A classificação racial no Brasil é fluida de variáveis e constante repercussão, com a “possibilidade de passagem da linha étnica em decorrência da combinação fenotípica e genotípica entre os grupos étnicos, o que reflete diretamente no status social do indivíduo”, portanto a cor da pele seria apenas um dos elementos de que se lança mão na construção social das relações raciais. (Rosemberg, 1998). Outras práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas contra as mulheres, os indígenas, os afrodescendentes, pessoas com baixo poder aquisitivo, entre outros.

A escola é o local onde poderá ocorrer desde muito cedo a exclusão de alguns alunos, simplesmente por ser quem são (Abramowicz, 2006). Será que nesse contexto a nossa atitude não torna-se facilitadora da vulnerabilidade a violência? E sendo assim expõe de forma explícita esse grupo ao risco maior de violência? Os dados abaixo representam o posicionamento dos alunos pesquisados.

Na amostragem com 128 alunos 42,19% autodeclararam negros (31 meninas e 23 meninos) e 57,81% autodeclararam brancos (42 meninas e 32 meninos). O fato do aluno auto se declarar negro ou branco, é um indicador tão relevante como a sociedade declara esse aluno, pois, sabe-se que as discussões étnicas são quase inexistentes na sala de aula. Será porquê? Foi observado que a maioria dos declarados brancos tinham cabelos crespos ou encaracolados, havendo apenas dois indivíduos de origem indígena com cabelos lisos e os mesmos declaram se brancos.

A tendência dos professores de “branquearem” seus alunos fica mais evidente se agruparmos essas categorias de cor em grupos raciais: “negros” (pretos e pardos) e “não negros” brancos, orientais e indígenas. (Carvalho; 2004).

Os alunos que se autodeclararam negros (96%) respondem que há clara diferença no tratamento entre os negros e os brancos e 4% não sentem essa diferença, para 82% dos alunos que autodeclararam brancos, afirmaram não sentirem diferença e 18% afirmaram categoricamente que os professores tratam muito “mal” os alunos negros.

Os alunos com melhor desempenho escolar, responderam que há diferença no tratamento entre os alunos, os professores valorizavam os alunos de melhor rendimento e em algumas situações expõem as dificuldades dos alunos com menor rendimento, são grosseiros e denomina-os de incompetente, ou incapaz de aprender.

Algumas atitudes dos professores as vezes são mais frequente entre meninos negros e sugere a necessidade de investigar as interações entre professores/professoras, alunos/alunas, perpassadas por desigualdades sociais de raça, classe e gênero. (Carvalho; 2004).

Os conflitos entre os alunos, professores e alunos, comunidade entorno da escola, podem resultar em estereótipos concretos, proporcionando condições favoráveis a vulnerabilidade das crianças, adolescentes, professores e a toda comunidade escolar.

Quando a religiosidade pode tornar se o fator de alto risco

Retratado na situação de uma aluna de 13 anos de idade, grávida. Devido aos princípios religiosos, o pai colocou-a para fora de casa e essa aluna foi morar na casa do pai da criança (17 anos). Algumas mães solicitaram junto à gestão da escola que seus filhos/ filhas não participassem de atividades escolares com a aluna, e se possível efetuar a mudança de turma, para que seus filhos não tivessem contato com ela. Segundo uma das mães; “a igreja a qual elas e seus filhos são membros, não aceitava tal comportamento, por ser contrária a doutrina praticada”. Por fim essa aluna começou

a ser hostilizada como consequência parou de frequentar a escola. “Deixe que os mortos enterrem os mortos” (fala de uma mãe). Ao colocar essa criança para fora de casa, o responsável não só aumenta as estatísticas de abandono, como expõem essa menina a alto risco de violência.

Quando um indivíduo acredita que sua religião é superior ou melhor que a do outro certamente haverá um conflito, podendo ampliar a intolerância religiosa. A reação em cadeia a intolerância a um fator social, onde a escola torna se palco do espetáculo.

Com relação à crença religiosa, 68,75% assumiram ser cristãos, 13,29% católico, 0,47% judeus e 13,29% não assumiram crença. (4 alunos desse grupo, os responsáveis são da Umbanda, os alunos se declararam cristãos). Os alunos não cristão, dentre eles os alunos cujos pais eram da Umbanda, disseram ter vergonha da religião dos pais, “pois, os colegas ficam zombando dizendo que os pais são macumbeiros”.

O ensino religioso é um componente curricular escolar, por trás dele se oculta uma dialética entre secularização e laicidade no interior de contextos históricos e culturais precisos. (Cury 2004 p. 183). Segundo a Constituição Federal de 1988, art. 210, parágrafo primeiro: "O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental". O artigo 5º define: “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”.

Nesse caso não se pode desconsiderar a religiosidade como forma de culturas diferentes, principalmente quando focado na gênese da população brasileira formada por índios e africanos. A religião não entra nas escolas apenas pela atuação dos profissionais de educação, chega ao interior da sala de aula através dos próprios alunos, que são por fim os multiplicadores desse pensamento religioso de sua família, e da comunidade da sua fé. (Cury 2004).

Cuidados parietais e fator vulnerabilidade

Os responsáveis pelos alunos (37), 21,6% são analfabetos funcionais, 37,8% não leem e não escrevem (são analfabetos) e 40,6% não concluíram o ensino médio. Todos afirmaram querer que seus filhos tenham sucesso na vida escolar, porém só 13% acompanhavam diariamente as atividades escolares dos filhos.

A escola reproduz e legitima a concepção de que a origem da família está intimamente ligada as ações reproduzidas quanto sua condição socioeconômica, capital cultural, cor da pele e herança familiar. (Nascimento; 2001, p. 119). “Eu não tive a oportunidade de estudar, mas ele tem” (fala de mãe).

Alguns pais afirmaram “Já falei pra ele, se apanhar na escola irá apanhar em casa também”, “se te xingar xinga também” bate primeiro antes de apanhar”. É preocupante esta exposição a violência dentro do próprio lar, acreditam que não promovem a violência, e não admite a vulnerabilidade dentro da própria casa, muitas vezes a agressão inicia-se no interior do lar, estende-se para a escola e o entorno.

Os alunos informaram (67,85%) que o pai ou a mãe estão ou já foram reclusos, eram ou são usuário de algum tipo de droga, deste grupo 45,61% dos alunos ainda têm um dos responsáveis privado de liberdade.

A invisibilidade da violência e a vulnerabilidade

A violência é multifacetada, a violência possui inúmeros significados. (Chaui, 1986). Os atos violentos esta associado a dois grupos de fatores: os fatores externos e fatores internos, os quais também servem para explicar a violência nas escolas e a violência das escolas.

Um aluno com dificuldades cognitivas, do sexto ano, com comportamento agressivo, ao ser questionado pelo professor sobre as incoerências do conteúdo do seu relatório conceitual (elaborado ao término de cada aula, referente ao tema abordado), o aluno respondeu: *“Cala sua boca, você nem é professor de português, cuida da sua vida que eu cuido da minha, eu te odeio me deixa em paz”*. O aluno chorava e estava em seu limite. Então o professor pergunta: quer sair da sala, tomar água ou dar uma volta? Ele saiu e não voltou até o final da aula.

Após dois dias, o professor ao perguntar o porquê daquela agressividade em sala, o aluno responde: *“Vocês professores acham que sabem tudo”*, o professor interrompe *“Não foi essa pergunta”* e o aluno continuou, *“Sabe professor você é muito legal eu fiquei com raiva porque todo mundo sabe que eu sou burro, todo professor fala isso”*. O professor questiona: já te falei isso? *“Não o senhor não, mas todos os professores falam”*.

Quanto maior a distância do código simbólico da criança maior será a probabilidade do insucesso escolar da criança. (Bourdieu, 2007). Ao apresentar os fatores externos como exclusão social, racismo, preconceito de gênero, preconceito de etnias, preconceito do histórico familiar, gravidez na adolescência, consumo de álcool e drogas somado ao tráfico de drogas, a desestruturação familiar, brigas por ponto de drogas entre outros teremos o cenário, para a fundamentação do alto risco de violência e do quanto os alunos estão vulneráveis.

Dois professores afirmam saberem das ações preconceituosas, racistas, xenofóbicas e violentas que ocorrem no interior da escola, porém optaram em não manifestar-se. Algumas professores em reunião de Horário de Trabalho Coletivo

(HTPC) na escola, explicitam suas opiniões: *“Credo aquele menino com aquele nariz sujo não vou abraça-lo nem a pau”*; *“Nossos alunos, são pré-aprovados, não precisa fazer isso eles serão aprovados aprendendo ou não o governo quer assim”*; *“Não estou nem aí, não são meus parentes então quero que se dane”*; *“Tem professor que acha que a escola é lugar de bate papo com aluno na sala dos professores. Professor não é Assistente Social”*; *“A mãe o pai desse aluno foram meus alunos e ele é igualzinho, tal (pais) tal filho”*; *“ Corta a bolsa família e os alunos ruins, param de vir à escola, aí o IDEB sobe”*.

Ensinar é marcar um encontro com o outro e a inclusão escolar provoca, basicamente, uma mudança de atitude diante do outro, esse que não é mais um indivíduo qualquer, com o qual simplesmente se cruza durante uma e/ou com o qual se convive um determinado tempo durante a vida (Mantoan, 2003).

As relações homens-mundo, os temas geradores e o conteúdo programático desta educação, nos remete a pensar na ação educativa e política não podem prescindir do conhecimento crítico da situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (Freire, 2011).

Conclusão

As condições sócio educacionais locais, apresenta o quão tênue é a margem, entre a vulnerabilidade e a o alto risco a violência escolar, são intrínseco ao convívio no dia a dia. Os problemas apresentados pelos pais, alunos e professores, não são isolados, são corriqueiros, no interior da escola e das salas de aulas em diversas escolas brasileiras.

Os desafios exigem mudanças e formas criativas de gerenciamento do conflito, entre eles desenvolver um projeto de educação que contemple a diversidade da população escolar. O desafio é dar respostas a esta situação e exige intervenções diretas dirigidas aos alunos, seus familiares, educadores e toda comunidade escolar.

É necessário garantir que o respeito e a empatia, nunca perca a vez, pois, a tolerância e a valorização das diferenças entre as classes sociais, etnias e gêneros são ferramentas essenciais a promoção do diálogo e nesse contexto a gestão da escola podem e devem ser articuladora, com informação e sensibilização dos atores envolvidos.

Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, L.M. A Barbosa, V. M.. Silvério. (2006). Educação como prática da diferença. Armazém do Ipê. Campinas, SP, Brasil

BARDIN, L. (2011). Análise de conteúdo. (Reto, L.A. Pinheiro, A. Trad.). São Paulo, SP,

- BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, E. (2001). Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. Estudos avançados/USP, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140. maio/ago.
- BOURDIEU, P. (2007) Reprodução cultural e Reprodução social. Tradução e organização: Sergio Miceli, editora Perspectiva. São Paulo.
- BRASIL, MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/1996. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso 15/05/2017
- [CARVALHO, M. P. de.](#) (2004). O Fracasso Escolar de Meninos e Meninas: Articulações Entre Gênero e cor/raça. Cad. Pagu [online]. n.22, p.247-290.
- CHAUI, M. A (1986). Ordem contra o direito. In: PINHEIRO, P. S. (Org.). Democracia e violência: reflexões para a Constituinte. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- CURY, C.J. (2004) . Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente; Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, MG,
- FREIRE, P. (2011). Pedagogia do Oprimido. 50. ed. Ed. Paz e Terra. São Paulo SP.
- MINAYO, M. C. de S.(2014). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. Huricitec, ed. São Paulo, SP.
- MANTOAN. M.T.E. (2003), Inclusão escolar: o que é? porquê? Como fazer? Ed. Moderna São Paulo, SP.
- NASCIMENTO, E. L. (2001). Educação e identidade afrodescendente. In: CAVALLEIRO, E. (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa educação. São Paulo: Selo Negro, p.115-140.
- UNESCO (2003). Lidando com as violências nas escolas: o papel da Unesco no Brasil. Brasília: Unesco.
- PAIN, J.(2006) Violence et Mondialisation. Les défis de l'école: subir ou combattre ? In: Educação, Globalização e Cidadania: Novas Perspectivas da Sociologia da Educação, João Pessoa. Anais... João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba,
- ROSEMBERG, F. (1998). Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Julio G. (org.) Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo, Summus Editorial,
- SILVA, T. T.(2000). Identidade e Diferença: a Perspectiva dos estudos Culturais. Petrópolis, Vozes.