

# A ESCOLA COMO ESPAÇO DE EXCLUSÃO

GOMES, Lara de Oliveira <sup>1</sup>

MEIRELES, Gabriela Silveira <sup>2</sup>

## RESUMO

**Objetivo geral:** O presente trabalho busca analisar se a escola, em seu funcionamento, em sua estrutura, em seus mecanismos de ensino-aprendizagem e avaliação, se apresenta como espaço de exclusão. Pretende compreender historicamente o processo de exclusão e contribuir para a construção de uma educação mais humana e que respeite os indivíduos em suas diferenças.

**Metodologia:** A pesquisa foi exploratória e descritiva, baseando-se na revisão bibliográfica.

**Discussão:** A escola cumpre uma função de grande relevância para a sociedade como um todo. Entretanto, no que se refere ao seu espaço físico, este é caracterizado do mesmo modo que se apresentava nos séculos XVIII e XIX. De lá para cá ocorreram significativas mudanças, através das inovações tecnológicas e do surgimento da internet, porém esta instituição se encontra distante da realidade contemporânea, na medida em que as próprias crianças são vistas fora do contexto ao qual pertencem. Os professores estão mais preocupados em transmitir todo o conteúdo, para que seus alunos obtenham bons resultados nos vestibulares ou encaminhá-los para que recebam o diagnóstico de algum transtorno. Na escola, em geral, não há espaço para os afetos, para o corpo e nem mesmo para o pensamento e a reflexão. **Resultados:** É possível afirmar que as questões mais pertinentes no contexto escolar e as dificuldades que nele se apresentam estão de alguma maneira relacionadas à exclusão. Casos como o do aluno que matou dois colegas

1 Faculdade Governador Ozanam Coelho.

E-mail: laragomes252@gmail.com

2 Faculdade Governador Ozanam Coelho.

E-mail: gabriela.meireles@fagoc.br



dentro de uma escola em Goiânia, tendo como justificativa o bullying que sofria; o aumento do número de suicídios entre jovens em idade escolar ou a própria violência cotidiana; a dificuldade de aprendizagem; e a evasão escolar apontam para a necessidade de mudança e de um olhar crítico sobre a dinamicidade que a escola engloba e os desafios que enfrenta.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Escola. Ensino-aprendizagem. Exclusão.

## INTRODUÇÃO

Atualmente, as crianças entram cada vez mais cedo na escola e tendem a passar um maior número de horas nessa instituição. A escola é, muitas vezes, compreendida como fonte de esperança para um futuro melhor, visto que é a principal responsável pela formação de cidadãos. No entanto, a realidade demonstra uma contradição presente historicamente no que se refere ao papel do processo educacional na vida do indivíduo.

Em primeiro lugar, é preciso deixar claro que o modelo de sociedade e cultura como um todo é excludente. A exclusão se apresenta em diversos âmbitos e em todas as instituições, seja na família, na religião, na escola ou no Estado. Isso porque o próprio pensamento se constitui a partir de um modelo lógico-racional, de uma linearidade e dicotomia que provoca a hierarquização e oposição dos valores entre certo

ou errado, bem ou mal, bonito ou feio (MOSÉ, 2014).

Através de suas regras e dos valores produzidos por determinada cultura, a sociedade exclui, separa, isola e segrega. Como mostra Foucault (1996, p. 9), “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”. Na escola, esse processo não se dá de forma diferente. A escola supervaloriza a razão, a linguagem formal. Retira e distancia o aluno da sua própria linguagem, excluindo-o da realidade em que vive:

Não foi somente a loucura que ficou mais triste e mais pobre, confinada nos hospícios, mas a razão humana que se tornou cada vez mais arrogante e invasiva, e ficou sem vida, sem as variações de intensidade da paixão, sem a sensibilidade dos afetos, sem o delírio profético dos loucos, sem a força dos mitos. (BARROS FILHO et al., 2018, p.72).

Discutir a exclusão na escola é uma das maneiras de repensar essa instituição como espaço de construção do saber e formação do sujeito. A exclusão se insere, antes de tudo, nessa sutileza do pensamento e da linguagem e não somente de forma explícita, a partir de exemplos claros de bullying, preconceito, discriminação ou intolerância. Torna-se necessário, ainda, destacar que o próprio espaço físico das escolas é excludente, assim como as demais características que as compõem e serão trabalhadas mais detalhadamente ao longo deste artigo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico apresentado a seguir é dividido em duas partes: a primeira busca compreender como a escola se constituiu historicamente, através de processos de exclusão; enquanto a segunda traz alguns desses processos excludentes, que se fazem presentes nas práticas escolares.

## A escola como instituição histórica excludente

A busca por conhecimento ou a necessidade de aprender caracterizam o homem desde o início do processo civilizatório. Os primeiros filósofos buscavam o princípio de todas as coisas através da realidade empírica e do mundo material (ARANHA; MARTINS, 2009). Assim, o processo abstrato de pensar se unia à percepção daquilo que era concreto. Entretanto, na Grécia Antiga, o modelo socrático-platônico rompe com a possibilidade de aprendizagem a partir da realidade concreta, sendo possível afirmar que a primeira forma de exclusão, que persiste até os dias de hoje, surge com o idealismo platônico. A dicotomia corpo versus alma, na qual existe uma supervalorização da alma sobre o corpo, marca a história do pensamento ocidental.

[...] qualquer atividade física ou manual (exceto os esportes e a guerra) era considerada como indigna dos homens livres e própria dos escravos. Para Platão, o homem deveria eximir-se de qualquer contato com o mundo material, pois a vida era essencialmente contemplação. O trabalho, ou genericamente qualquer ligação com a realidade empírica, era visto como um obstáculo à contemplação das ideias perfeitas, imutáveis e eternas. (MAYA, 2008, p. 36).

A lógica aristotélica e seu princípio da não contradição marcam a linguagem e contribuem para uma sociedade piramidal, em que os discursos se estabelecem baseados na linearidade e oposição de valores (MOSÉ, 2014). A escola surge como principal difusora dessa linguagem lógica e racional. Esses aspectos contribuem para uma sociedade altamente patriarcal.

A lógica dicotômica carrega essa ideia. Em consequência, essa lógica supõe que a relação masculino-feminino constitui uma oposição entre um polo dominante e outro dominado – e essa seria a única e permanente forma de relação entre os dois elementos. (LOURO, 1997, p. 33).

Apenas homens livres e brancos tinham

direito à educação, porque o homem estava no topo da pirâmide e era considerado superior a mulher, assim como, historicamente, ser branco foi considerado melhor que ser negro. Apenas aqueles que chegassem próximo ao ideal construído poderiam se dar o privilégio de frequentar as escolas.

O século XV, com o Renascimento, traz uma escola mais pautada na razão, porém trata-se de uma escola que não abre as portas para as grandes massas, contribuindo para que a maioria da população permanecesse analfabeta. Nesse sentido, a educação estava voltada para a formação do homem burguês e atingia, principalmente, o clero, a nobreza e a burguesia. Além disso, a escola defendida por Lutero também não perdia seu caráter religioso, tornando-se uma escola que não era laica, mas sim religiosa e elitista (PALMA FILHO, 2010).

É nesse contexto de doutrinação que a educação brasileira começa, com os jesuítas que vinham para catequizar os índios. No processo de catequização, toda a cultura dos índios é excluída e considerada inferior. Desse modo, a escola brasileira tem seu início com a retirada dos povos indígenas do contexto ao qual pertenciam, de sua própria cultura e na imposição de outra linguagem e outra cultura, sem questionamento, sem pensamento crítico.

Segundo Mosé (2013), até a década de 50 o Brasil tinha uma escola elitista, que era voltada para poucos. No entanto, com a industrialização, houve a necessidade de ampliar a mão de obra para o mercado de trabalho. As pessoas precisavam saber ler e escrever minimamente para dar conta dessa demanda industrial. Contudo, surge a escola de massa, caracterizada como uma fábrica que produzia pessoas para o mercado, ou seja, transmitia com muita rapidez o conhecimento, como se fosse uma linha de montagem, responsável pela segmentação e fragmentação do saber, o que levava à falta de noção do todo. Tratava-se de uma escola seriada, lembrando a produção em série, na qual as aulas possuíam 50 minutos e, no fim de cada aula, tocava um sinal sonoro, que também era característico de uma

fábrica.

A fragmentação do pensamento e do saber é o modo mais eficiente de controle social, quer dizer, da submissão de pessoas a um modelo excludente de sociedade. Sem a capacidade de relacionar a experiência particular com o todo da vida, [...] jovens e crianças terminam submetidos a processos e engrenagens que os tornam tão pequenos e insignificantes que não se sentem potentes para transformar aquilo que os oprime. (MOSÉ, 2013, p. 52)

Nesse período, a escola brasileira também sofreu influência do regime militar e passou a servir como reformatório ou prisão. O currículo se chamava “grade” e nessa “grade curricular” havia disciplinas. A avaliação era somente a prova, ou seja, o aluno era condenado e precisava provar que era inocente. Essa característica da escola tinha o objetivo de produzir passividade, disciplina, ausência de pensamento, de questionamento e crítica, repetição e não criação de conteúdo (MOSÉ, 2013).

### Processos de exclusão

A escola que conhecemos hoje é constituída por salas pequenas e isoladas, com corredores imensos. Os pátios são totalmente vigiados; não há lugares amplos, o que favorece a perda da noção de conjunto, unidade, participação e relacionamento. Como o espaço isolado que representa, colocar as crianças na escola é afastá-las da rua e estar na escola, tornando-se uma penalidade para elas (MOSÉ, 2013).

As salas de aula geralmente possuem um conjunto de carteiras enfileiradas, uma atrás da outra e à frente delas o/a professor/a exerce seu papel, colocando-se em uma relação vertical e hierarquizada perante seus/suas alunos/as. Como afirma Mizukami (1986, p. 15), essa “transmissão de certo conteúdo que é predefinido” constitui o próprio “fim da existência escolar”. Sendo assim, levando em consideração que a grande maioria das escolas é pautada na abordagem tradicional de ensino, a escola é responsável pela exclusão dos afetos, do corpo, das experiências e vivências

dos alunos.

Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes [...]. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes. (LOURO, 1997, p. 61-62).

A escola valoriza a abstração e o ensino conteudista, negando a própria vida e suas contradições. Parece estar estática diante do mundo, na medida em que exclui as inúmeras transformações sociais, não trabalhando questões importantes e relevantes como sexualidade, gênero, violência, política, gravidez na adolescência, uso de drogas, escolha profissional e outras questões. Exclui o pensamento, a discussão e a própria produção de conhecimento, para dar lugar à passividade e à repetição. Desse modo, a escola acaba tornando-se um “espaço explicitamente afastado das questões que movem a vida das pessoas e ainda mais distante dos desafios da sociedade” (MOSÉ, 2013, p. 50).

A exclusão dos afetos e do corpo, que provém do idealismo platônico, configura-se não apenas no espaço físico, onde o aluno deve permanecer por diversas horas sentado, de preferência imóvel e em silêncio absoluto, mas também na representação massiva do conteúdo. O professor pode estar rodeado por uma natureza exuberante, porém ele prefere desenhar no quadro negro as plantas à sua volta e explicar sobre elas a partir do desenho. Esse é um exemplo clássico que mostra como a ideia de uma planta, a abstração, é mais importante que a própria planta e a real experiência com ela, na qual o aluno pode de fato afetar e ser afetado pelo ambiente em que vive.

Segundo Andrade (2004, p. 107), os/as professores/as se esquecem de que “o corpo também aprende, como se fosse possível estabelecer uma oposição entre corpo e mente”. Nietzsche (1881, p. 35) traz um questionamento para o que ele chama de “desprezadores do

corpo”:

O corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um só sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor. [...] Há mais razão em teu corpo que em tua melhor sabedoria. E quem sabe por que teu corpo necessita justamente de tua melhor sabedoria? (NIETZSCHE, 1881, p. 35).

Louro (1997, p. 58) aponta que “a escola delimita espaços”, servindo-se de símbolos e códigos; ela afirma o que cada um pode ou não pode fazer; ela separa e institui, informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. O espaço escolar divide, separa e exclui, através de “múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização” (LOURO, 1997, p. 57). Portanto, é responsável pela exclusão de gênero: “meninos e meninas recebem educação muito diferente, embora sentados na mesma sala, lendo os mesmos livros didáticos, ouvindo o mesmo professor” (SILVA et al., 1999, p. 213). Desde o momento em que os alunos se preparam para a entrada na sala até o momento da saída, existem várias práticas que diferenciam a função de cada criança, através do gênero ao qual ela pertence.

O/a professor/a geralmente faz seus alunos formarem duas filas, uma para meninos, outra para meninas. Na Educação Física, até o tempo costuma ser dividido: por exemplo, os primeiros 20 minutos para as meninas brincarem e o restante para os meninos. As brincadeiras são diferentes para cada grupo. Assim, não se discute a possibilidade de as meninas quererem jogar futebol junto com os meninos. Os clássicos contos de fadas, muitas vezes presentes na alfabetização das crianças, reforçam e legitimam estereótipos de gênero, hierarquizando a princesa como submissa e inferior ao príncipe, já que ela sempre necessita dele como herói para salvá-la. Quando há a possibilidade de levar brinquedos para a escola, é quase proibido um menino levar uma boneca ou uma menina levar um carrinho.

Muitos adolescentes enfrentam dúvidas acerca do tema “sexualidade”, e a escola não oferece o apoio necessário a eles. Nesse contexto

da adolescência, o/a aluno/a que se identifica como pertencente ao grupo de pessoas LGBTTTQI costuma ser vítima não só de exclusão, como também de violência.

Do mesmo modo, os/as negros/as continuam sendo vítimas de discriminação. O fracasso escolar é atribuído, quase sempre, a problemas exclusivos do/a próprio/a aluno/a e do contexto familiar no qual ele/a está inserido/a. Tendo em vista que a escola nega a existência do racismo, essa culpabilização é ainda maior no caso dos/as negros/as. Não há um questionamento que tenha o objetivo de verificar o quanto as práticas racistas que ocorrem dentro da própria escola podem estar interferindo na aprendizagem e motivação dos jovens e crianças negras (SCHOLZ; SILVEIRA; SILVEIRA, 2014).

Os próprios professores/as muitas vezes estabelecem uma relação autoritária, com visões estereotipadas perante seus/as alunos/as negros/as, e utilizam termos pejorativos ao referirem-se a eles/as, expressando “comportamentos dominantes que tendem a manter a ordem socialmente instituída de racismo e discriminação racial, muitas vezes velada” (SCHOLZ; SILVEIRA; SILVEIRA, 2014, p. 67).

Outro processo de exclusão é o que diz respeito a valores e crenças. Um exemplo é a laicidade do Estado. A escola, através de seus “quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos” (LOURO, 1997, p. 58). Existem escolas que ainda possuem a “reza” como parte da rotina dos alunos e o Ensino Religioso como disciplina obrigatória, na qual a grande maioria das religiões (para não dizer todas, com exceção do Cristianismo) é simplesmente ignorada pelos/as professores/as que lecionam o conteúdo. O mesmo ocorre com aquele/a aluno/a que, por opção, assumiu ser ateu/ateia e torna-se vítima de preconceito por se posicionar de modo diferente. A escola não tem espaço para as diferenças e a diversidade.

A violência possui uma forte ligação com a exclusão na escola. Como mostram Mattos e

Coelho (2011, p. 198), ela “não se reduz àqueles atos violentos visíveis aos nossos olhos, como também se esconde em ações silenciadoras, discriminadoras, de desrespeito e de humilhação, nem sempre reconhecidas como violentas”. O bullying é uma das formas de violência que, juntamente com o preconceito e a discriminação existente na relação aluno-aluno, representa fenômenos que demonstram como os próprios alunos contribuem para a exclusão na escola. No entanto, esses fenômenos alertam para uma atitude presente na relação professor-aluno:

Frequentemente, professores e educadores, em geral, não estão atentos a esse tipo de intimidação, já que não lhes atinge diretamente. Infelizmente, as atenções dos adultos que educam estão voltadas às formas de indisciplina, ou mesmo aos constantes desinteresses dos educandos às matérias escolares. (TOGNETTA; VINHA, 2008, p. 4).

Muitas vezes, os/as professores/as se ocupam em demasia com os conteúdos que precisam ser ministrados, a ponto de não observarem as necessidades de cada aluno/a e o que cada um traz consigo. Nesse sentido, ocorre também outras formas de exclusão, como a da linguagem trazida pelos alunos, acarretando em um preconceito linguístico.

Bernstein (1997) afirma que parte considerável da população se restringe a um único estilo de linguagem denominado “linguagem pública”. Essa linguagem é predominante em alunos de classe baixa e não se apresenta de forma elaborada, possuindo características opostas à linguagem formal utilizada nas escolas. Cabe destacar que “a escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres” (LOURO, 1997, p. 57). É notável, também, a exclusão por classe. Os educadores costumam considerar a linguagem pública como inferior:



Um falante de uma linguagem pública dispõe de uma ampla variedade de respostas possíveis. Seu comportamento não é, em absoluto, padronizado. O empobrecimento cognitivo geral é um empobrecimento apenas do ponto de vista dos educadores e, evidentemente priva a sociedade de possíveis talentos. Contudo, trata-se de uma forma de linguagem que simboliza uma tradição na qual o indivíduo é tratado como um fim em si, não como um meio para um fim. Isto une psicologicamente o indivíduo à sua pele e, a um nível sociológico, a seu grupo. (BERNSTEIN, 1997, p. 164).

Estando mais preocupados em manter a disciplina e a ordem, os/as professores/as costumam considerar o/a aluno/a culpado/a pelas suas próprias dificuldades de aprendizagem, alegando falta de interesse. Porém, a própria motivação é excluída do ambiente escolar. Os/as alunos/as não estudam ou assistem às aulas por curiosidade e vontade de aprender; eles estão ali, em sua maioria, por medo do “método punitivo” que a escola adota. São várias as formas de punição: cantinho do pensamento, escrever cem vezes a mesma frase, ficar sem direito ao recreio, receber advertência, ser expulso, entre outras. Sobre a curiosidade, vale citar o que Paulo Freire (2016, p. 83) nos diz:

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino [...] Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não a aprendizagem real ou o conhecimento cabal do objeto.

Por culpabilizar o/a aluno/a, o/a professor/a não compreende suas necessidades especiais de aprendizagem. Quando se trata de um/a portador/a de deficiência física ou mental, em que essas necessidades diferenciadas são percebidas com clareza, também devido à falta de preparo, o/a professor/a simplesmente se exime de sua responsabilidade com o/a aluno/a. Este/a vai possuir um diagnóstico e será acompanhado/a por outra pessoa dentro da própria sala de aula, porém não participará das mesmas atividades que

os/as demais colegas, permanecendo excluído/a no sistema de ensino.

Não somente os/as alunos/as portadores/as de deficiência passam por essa forma de exclusão. Existem aqueles/as que são considerados/as problemáticos e rapidamente são encaminhados para um/a psicólogo/a e/ou um/a psiquiatra, em busca de um diagnóstico, que geralmente é dado como TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). Assim, a escola também contribui para a medicalização dos sujeitos. É necessário lembrar que crianças e adolescentes, ainda mais que os adultos, possuem o que Nietzsche (1881) denomina como “vontade de potência”, que pode ser entendida aqui como uma tendência a preferirem atividades dinâmicas e desafiadoras no lugar de atividades repetitivas e aparentemente inúteis, já que estas não se relacionam com a vida.

Contudo, existe um alto índice de evasão escolar, que é mais uma forma de exclusão e ao mesmo tempo é a consequência de todos esses processos que foram citados. As crianças e adolescentes preferem ficar fora das salas de aula, porque a escola não se apresenta como um espaço interessante para elas.

## METODOLOGIA

A pesquisa aqui desenvolvida foi exploratória, na medida em que evidenciou aspectos da exclusão no espaço escolar que não são claramente perceptíveis no cotidiano educacional e descritiva, por descrever minimamente, através de alguns exemplos, de que modo esses aspectos se apresentam nesse contexto.

Caracteriza-se também como uma pesquisa bibliográfica, baseada na leitura de livros e artigos científicos. Foi realizada objetivando descrever o problema da exclusão na escola através do referencial teórico e possibilitar, assim, um pensamento crítico, reflexivo, analítico e sistemático acerca do tema proposto (RODRIGUES et al., 2014).

## CONCLUSÕES

Com esta pesquisa foi possível perceber que a escola reforça as diferenças, hierarquizando os lugares dos sujeitos. O modo como a equipe pedagógica, alunos, pais e a comunidade se relacionam no espaço escolar, assim como a forma como esse espaço é constituído contribuem para que a escola seja excludente. Como vimos, existem diversas formas de exclusão, que podem ser compreendidas como processos historicamente produzidos, marcados pela cultura e pelo modelo de pensamento efetivado ao longo da história.

Falar sobre exclusão é trazer questões fundamentais a qualquer mudança no contexto educacional, já que a atual escola atende (ou deveria atender) a uma diversidade de pessoas, não apenas crianças e adolescentes, como também adultos e até mesmo idosos, através da EJA - Educação de Jovens Adultos. Se não houver respeito a essa diversidade, não haverá possibilidade de fazer da escola um espaço de formação de cidadãos éticos, autônomos e reflexivos.

Enquanto as relações de ensino-aprendizagem forem estabelecidas em um local que mais se assemelha a um presídio, com uma quantidade infinita de conteúdos ministrados de forma fragmentada e isolada do todo e da realidade, excluindo o corpo, os afetos, as questões de gênero, a linguagem trazida pelos alunos, a dinâmica da própria aprendizagem, entre outras coisas citadas ao longo deste trabalho, dificilmente a escola se constituirá como um espaço para além de punitivo e culpabilizante.

Aprender é uma característica própria da vida e de todos os indivíduos; é o que nos faz humanos. Não se aprende aquilo que não desperta interesse, paixão ou curiosidade. Memorizar é o oposto de aprender, porque quem aprende sabe usar o que aprendeu, como uma ferramenta diante dos problemas que surgem. Não existe aprendizagem fora da realidade e do contexto ao qual determinado sujeito pertence.

Portanto, torna-se necessário refletirmos: A serviço de quem a escola está? Que aspectos da

sociedade influenciam nas práticas educacionais? Sendo um espaço de exclusão, a escola contribui para a perpetuação de uma sociedade excludente? Qual o papel da escola: preparar para os vestibulares e conseqüentemente para o mercado de trabalho ou formar cidadãos? Como é possível formar cidadãos, se a escola não discute questões importantes que envolvem o coletivo? Como se constituir como um espaço de pensamento crítico e construção do saber quando há repetição e passividade?

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia, Corpo e Educação: a ditadura do corpo perfeito. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Org.). Corpo, gênero e sexualidade. Porto Alegre: Medição, 2004. p. 107-120.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. Filosofando: introdução à Filosofia. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

BARROS FILHO, Clóvis de; MOSÉ, Viviane; LA ROCQUE, Eduarda; GIACIOIA JUNIOR, Oswaldo. Política: nós também sabemos fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

BERNSTEIN, Basil. Estrutura social, linguagem e aprendizagem. In: SOUZA PATTO, Maria Helena (Org.). Introdução à psicologia escolar. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 145-169.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. A construção escolar das diferenças. In: \_\_\_\_\_. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. A emergência do gênero. In: \_\_\_\_\_. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MATTOS, C. L. G.; COELHO, M. I. M. Violência na escola: reconstruindo e revisitando trajetórias e imagens de pesquisas produzidas por no Núcleo de Etnografia em Educação entre 1992 e 2007. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Orgs.). Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MAYA, P. V. R. Trabalho e tempo livre: uma abordagem crítica. In: JACQUES, M. G. C. et al (Orgs.). Relações sociais e ética [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais,

2008. p. 31- 47.

MOSÉ, Viviane. A escola e os desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

\_\_\_\_\_. Nietzsche e a grande política da linguagem. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. (Temas básicos de educação e ensino). São Paulo: EPU, 1986.

NIETZSCHE, Friedrich. Assim falou Zaratustra. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PALMA FILHO, João Cardoso. A educação através dos tempos. Acervo digital – objetos educacionais Unesp, 2010.

RODRIGUES, Auro de Jesus et al. Metodologia científica. Aracaju: UNIT, 2014.

SCHOLZ, D. C. S.; SILVEIRA, M. I. C. M.; SILVEIRA, P. R. As práticas racistas no espaço escolar: a influência na saúde mental das crianças negras. São Leopoldo, v. 19, n. 2, p. 61-74, jul.-dez. 2014.

SILVA, C. A. D. da; HALPERN, F. B.; S. C.; SILVA, L. A. D. da. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. Cadernos de Pesquisa, n. 107, p. 207- 225, jul. 1999.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Estamos em conflito, eu consigo e com você: uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. In: CUNHA, J. L.; DANI, L. S. C.: Escola, conflitos e violências. Santa Maria, RS: Ed. aa UFSM, 2008.





fagoc.br

32 3539-5600

Rua Dr. Adjalme da Silva Botelho,  
20 - Bairro Seminário - Ubá - MG