

A ESPACIALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL¹

THE SPATIALIZATION OF VIOLENCE IN THE PERSPECTIVE OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

Gabriela Aparecida Costola²

Débora Cristina Fonseca³

RESUMO: O presente artigo partiu de uma pesquisa de iniciação científica realizada nos anos de 2019 e 2020 numa cidade do interior paulista, com foco na Educação em Direitos Humanos. Essa pesquisa buscou analisar a perspectiva de professores do Ensino Fundamental regular e EJA de duas escolas do interior paulista acerca da reprodução de violência/violação de direitos em sua relação com a questão socioespacial, bem como ressaltar a importância do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da utilização de três instrumentos de coleta de dados: questionário individual (inicial e final), pesquisa-ação/oficinas e observação participante. Constatou-se nas manifestações dos docentes uma excessiva culpabilização individual e familiar, fundamentada em comparações individuais da vida pessoal de cada professor, desconsiderando as condições concretas de existência dos estudantes.

Palavras-chave: Professores; Direitos Humanos; Educação; ECA; Espacialização.

ABSTRACT: This article started from a scientific initiation research carried out in the years 2019 and 2020 in a city in the countryside of São Paulo, with a focus on Education in Human Rights. This research sought to analyze the perspective of regular elementary school and EJA teachers from two schools in the interior of São Paulo regarding the reproduction of violence/violation of rights in their relationship with the socio-spatial issue, as well as highlighting the importance of the Statute for Children and Adolescents (ECA), through the use of three data collection instruments: individual questionnaire (initial and final), action research/workshops and participant observation. It was found in the teachers' manifestations an excessive individual and family blame, based on individual comparisons of the personal life of each teacher, disregarding the concrete conditions of the students' existence.

Keywords: Teachers; Human Rights; Education; ECA; Spatialization.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa integra o projeto “Educação em Direitos Humanos na Escola: investigação em intervenção propositiva”, que tem como objetivo investigar como as questões de diversidade estão sendo trabalhadas nas escolas e, através de pesquisa ação, em formato de oficinas, trabalhar a Educação em Direitos Humanos, avaliando se esta intervenção proporciona ou não a apropriação sobre os Direitos Humanos, desenvolvendo a capacidade crítica e potencial de defesa desses direitos nas crianças, jovens, professores e demais profissionais das escolas, assim como na comunidade (pais e familiares).

Tendo como foco de análise neste artigo, resultante da IC, buscou-se compreender a espacialidade dos diferentes tipos de violências e violações de direitos

1 Pesquisa desenvolvida com apoio CNPq/Pibic/Unesp.

2 Graduanda em Geografia - UNESP (Rio Claro). [gabriela.costola@unesp.br]

3 Dep. Educação, PPGE IB, UNESP Rio Claro. [debora.fonseca@unesp.br]

vivenciados/relatados por crianças do ensino fundamental dos anos iniciais (3º ano) e de jovens/adultos de uma escola de EJA na visão dos professores. Essas duas escolas, que foram os locais de realização da pesquisa, se caracterizam pelo atendimento de alunos moradores de bairros periféricos da cidade, que carregam consigo estereótipos e estigmas sociais, sendo muitas vezes tratados de maneira preconceituosa pela bagagem cultural e lugar sócioespacial que ocupam. Por esta razão, esses jovens são, muitas vezes, desumanizados, tratados como seres humanos inferiores que não são dignos de ter os direitos respeitados pelos demais. Infelizmente, esse comportamento também se realiza em muitas escolas, através de uma linha de pensamento meritocrático por parte de professores e gestores.

O recorte geográfico parte do pressuposto de que a condição sócioespacial de um indivíduo influencia diretamente sua existência e sua formação como um ser social e político, compreendido por suas relações e interações com o meio geográfico, sendo o espaço agente condicionante e condutor de produções e reproduções sociais (SANTOS, 2008). De acordo com a estrutura espacial presente em seu meio e que será vivenciada pelo aluno/aluna/professor/professora e seus respectivos familiares, os ideais e fatos que permeiam em suas existências se darão de maneira característica e desigual no espaço. Isto é, ideais de direitos humanos, por exemplo, serão interpretados de diferentes maneiras de acordo com a localização geográfica em que se estabelecem, gerando diferentes relações sociais e pessoais, o que interferirá na conduta da criança, adolescente/jovem/adulto em sala de aula e conseqüentemente, em sua relação com os professores e vice-versa.

Toda ação educativa, entre as quais a Educação Geográfica, está situada, posicionada em uma rede de relações sócio-espaciais. Esta condição traz importantes implicações no processo de ensino-aprendizagem, na relação que se constrói entre aluno, professor e realidade (sempre pensada em sua multiescalaridade) (GIOTTO, 2015, p. 237).

A pesquisa faz-se necessária se considerarmos que o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), aprovado no início da década de 1990, instituiu o direito de garantias para o desenvolvimento físico, mental, moral e social de crianças e adolescentes, incluindo direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer e cultura, e também, à educação (Art. 4º). Porém, sabemos que nem sempre esses direitos são de fato garantidos, principalmente por aquelas instituições que deveriam ser as primeiras em defender tais proposições, como as escolas e os agentes nelas envolvidos.

Desta forma, esta pesquisa toma como base o ECA (BRASIL, 1990), a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela ONU em 1948, a Constituição Federal Brasileira de 1988 e também o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2012, pois se insere na temática da Educação em Direitos Humanos no contexto escolar. Estes documentos além de garantirem os direitos das crianças e adolescentes, também garantem um papel fundamental para a educação, considerando-a “um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos” (PNED, 2012), isto é, ela é uma base para o “fazer acontecer” dos direitos humanos, na perspectiva de se garantir bem estar social a todos da sociedade. Mas sabemos que não é bem assim, muitas crianças e adolescentes são marginalizados e vivem em situações de exclusão, preconceito e violação dos seus direitos em ambientes familiares, sociais, comunitários e também escolares.

Portanto, busca-se evidenciar de que maneira as questões de direitos humanos são representadas, reproduzidas ou violadas espacialmente, conforme a perspectiva dos professores das duas instituições escolares, bem como reforçar e trabalhar os pressupostos do ECA.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), aprovado no início da década de 1990, instituiu-se o direito de garantias para o desenvolvimento físico, mental, moral e social de crianças e adolescentes, incluindo o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer e cultura, e também, à educação. Na perspectiva de garantia desses direitos, propôs-se a Educação em Direitos Humanos, que tratou o respeito à diversidade e garantia dos direitos humanos, contribuindo metodologicamente com o fazer escolar justo e positivo.

A realização desse ato exigiu primeiramente um aprofundamento do tema com professores e equipe gestora da escola, isto é, os agentes públicos presentes na vida das crianças e adolescentes. Também foi trabalhada a ideia com a comunidade (pais e responsáveis), afinal, a educação em direitos humanos se manifestaria insuficiente se apenas trabalhada com uma parte da vida dessas crianças. A participação de todos os atores envolvidos com a vivência desses jovens na prática de educação em direitos humanos se faz necessária pela incessante busca do cumprimento efetivo dessas leis, visto que todas as instâncias sociais estão incluídas na garantia dos direitos das crianças e adolescentes.

Através da educação em direitos humanos, as crianças dessas escolas, que vivem em um contexto social de grande vulnerabilidade e cotidianamente em uma escola com conflitos, tiveram a chance de potencializar novas ações de enfrentamento às violências. Com o desenvolvimento das temáticas relacionadas aos direitos humanos, a equipe escolar e as famílias, da mesma maneira, puderam tomar conhecimento de novas formas de abordagens de conflitos e compreender os aparatos legislativos que os cercam em tais situações.

ESPAÇO GEOGRÁFICO

Sendo parte integrante do estudo da ciência geográfica, a espacialidade se manifesta como um fenômeno dimensional de existência, assim como o tempo. É no espaço que os objetos se arranjam e é a partir dessa espacialidade que a Geografia analisa o mundo e suas conexões.

Contudo, é somente a partir dos anos 1970, em contraposição ao viés predominantemente neopositivista, que as bases epistemológicas da Geografia se renovam e a categoria “espaço” se torna o tema central dos estudos geográficos da teoria social, que se reelaboram de modo atuar na compreensão da dimensão espacial da sociedade, das relações sociais e as contradições pertencentes ao modo de produção capitalista (CAVALCANTE; LIMA, 2018).

A esse respeito, Moreira (2012, p. 17) apresenta cinco eixos de reflexão que indicam essa onda de renovação crítica do pensamento geográfico, bem como de sua epistemologia, a partir do entendimento do espaço como objeto de investigação: o espaço como condição de reprodução das relações sociais de produção (Lefebvre, 1974); o espaço como mediação das relações de dominação de classes

e de poder (Lacoste, 1976); o espaço como estrutura de valorização do capital (Harvey, 1977); o espaço como formação social (Santos, 1978); a sociedade como natureza socializada e história naturalizada (Quaini, 1979). Todos esses modos de ver e apreender o espaço, a partir de bases marxistas, vêm colaborando para o progresso observado na Geografia no decorrer das últimas quatro décadas, [...] (CAVALCANTE; LIMA, 2018, p. 65).

Devido sua complexidade, o espaço, para o geógrafo Milton Santos, não possui apenas uma única definição, caracterizando-se como um processo histórico em constante modificação através de sociedades extremamente dinâmicas: “Mas o que é esse espaço geográfico? Sua definição é árdua, porque a sua tendência é mudar como processo histórico, uma vez que o espaço geográfico é também o espaço social” (SANTOS, 2008, p. 151). Isto é, trata-se de um processo e ao mesmo resultado (das práticas humanas), em movimento dialético e em contínua metamorfose.

Esse espaço, como matéria trabalhada pelo ser humano, atua de maneira a se constituir como um dos objetos sociais de maior imposição sobre a vida humana, fazendo parte vital do cotidiano dos indivíduos, condicionando suas atividades e comandando suas práticas sociais. “O espaço, mais uma vez, é produto e condição da dinâmica sócioespacial” (SAQUET; SILVA, 2008, p. 35).

Nesse espaço, o sistema econômico capitalista, em sua atual fase neoliberal, produz desigualdades urbanas através de parcerias público-privadas que acabam por produzir “espaços destinados unicamente à reprodução do capital em detrimento do uso pela população mais pobre” (COSTA, 2014, p. 76). Portanto, o espaço se caracteriza como “um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual. Eis a razão pela qual a evolução espacial não se apresenta de igual forma em todos os lugares” (SANTOS, 2008, p.122).

Por um lado as práticas neoliberais, através do controle dos meios de comunicação, trabalham para criar um contexto no qual fazem acreditar que não existe alternativa. *Com isso foi posto em prática um utopismo de mercado (baseando no livre mercado proposto por Adam Smith), que materializado promove concentração de renda, desenvolvimento geográfico desigual, solapamento da coesão social e dos poderes do Estado, destruição cultural e degradação ambiental.* Para o autor [David Harvey] grande parte da transformação da superfície da Terra realizadas nos últimos duzentos anos revela a materialização da forma de utopismo do processo de livre mercado com permanente reorganizações de formas espaciais construídas e destruídas para acomodar a dinâmica implacável e interminável da acumulação de capital (COSTA, 2014, p. 76, grifo nosso).

OBJETIVOS

A pesquisa teve como objetivo geral compreender a espacialidade dos diferentes tipos de violências e violações de direitos vivenciados/relatados por crianças do ensino fundamental dos anos iniciais e de jovens/adultos de uma escola de EJA, ambas de um município do interior paulista, na visão dos professores. E como objetivos específicos:

1. Evidenciar de que maneira as questões de direitos humanos são representados, reproduzidos ou violados espacialmente, conforme a observação dos professores nas duas instituições escolares;
2. Ampliar o debate acerca dos pressupostos básicos de direitos humanos e trabalhar sua importância no contexto escolar, familiar e social;
3. Investigar de que maneira as violências e violações que são atribuídas (ou não) à localização espacial de moradia e à vivência dos alunos e familiares.

METODOLOGIA

A pesquisa se tratou de um estudo de natureza qualitativa, que se utilizou de três instrumentos de coleta de dados: questionário individual (inicial e final), pesquisa-ação/oficinas e observação participante.

Foi desenvolvido com o ensino fundamental dos anos iniciais e EJA, mais especificamente o trabalho com uma turma de 3º. Ano (crianças de 9 a 11 anos) e com os professores, sendo uma escola localizada em um bairro periférico, com muitos problemas de violências e violações de direitos, e uma escola de EJA (Educação de Jovens e Adultos) central, que recebe alunos de diferentes bairros do município.

Quanto à primeira escola, o bairro não conta com muitos equipamentos necessários para a garantia de políticas públicas básicas e a escola ainda funciona em prédio improvisado, até a construção de um prédio próprio. Consideravelmente distante do centro, este bairro dispõe de conjuntos habitacionais construídos através do programa Minha Casa Minha Vida, do Governo Federal, em parceria com a prefeitura e o governo estadual, por meio do programa Casa Paulista, destinados a famílias de baixa renda, com salário inferior a R\$ 1.800,00.

A escola de ensino de EJA, localizada na região central do município, sendo este um bairro majoritariamente comercial, atende durante o dia crianças do ensino fundamental dos anos iniciais, e a noite, jovens e adultos que tiveram seu direito à educação violado em algum momento de suas vidas. Estes indivíduos são oriundos de diversos bairros da cidade, sendo que muitos deles encontram-se bem distantes da região central e conseqüentemente, da escola.

As atividades desenvolvidas nas escolas eram realizadas em conjunto com a equipe do projeto de pesquisa, focalizando-se na análise e discussão dos dados relativos à visão dos professores, como em observações e registros de falas sobre os bairros durante a realização das oficinas (observação participante, registrada em Diário de Campo).

As atividades realizadas tratavam temas voltados aos Direitos Humanos no contexto escolar, como direito à educação e diversos direitos básicos presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Sua intenção era desenvolver a capacidade crítica e potencial de defesa desses direitos nas crianças, jovens, professores e demais profissionais das escolas, assim como na comunidade (pais e familiares).

Os alunos e alunas participavam de forma ativa nas dinâmicas, expressando suas visões de direitos, responsabilidades e relatos de vivências dentro da escola. Nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), eram realizadas oficinas com o corpo docente e a gestão escolar. Eram discutidos temas relacionados ao projeto e propostas atividades de reflexão da prática docente em relação à educação em

Direitos Humanos, segundo consta nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH, BRASIL, 2012). O projeto integrava as reuniões de HTPC uma vez por mês na escola de EJA, e duas vezes ao mês na outra instituição, pelo fato da divisão do quadro de professores. No início de todo encontro, eram discutidas as atividades realizadas com a turma até o momento, informando os professores dos objetivos, metodologia e resultados iniciais alcançados pelas dinâmicas semanais.

A primeira etapa consistiu na aplicação do questionário a todos os participantes individualmente. Trata-se de um questionário exploratório sobre os conhecimentos em relação aos direitos fundamentais humanos, constantes na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e em demais documentos norteadores desses direitos. Também constavam questões relativas à importância/necessidade de se trabalhar essas temáticas com as crianças na escola e a indicação de temas que considerassem importantes e necessários.

Na segunda etapa, realizou-se a pesquisa-ação, com as oficinas sobre as temáticas apontadas pelos participantes, em encontros semanais de uma hora/aula com os alunos, em horários de HTPC com professores mensalmente, e com os pais em reuniões de pais.

Ao final da coleta de dados da pesquisa/final do ano letivo, os questionários foram novamente aplicados, avaliando as oficinas e temáticas desenvolvidas na pesquisa, com questões compostas inicialmente por gênero, idade, etnia, local de nascimento e de maior vivência, formação (pública ou privada). A partir disso, buscou-se entender o olhar do profissional sobre as diferentes realidades destas instituições e dos bairros da cidade, focando no contraste da segregação sócio-espacial e na percepção de uma provável origem das violências/violações sofridas/praticadas por seus educandos.

Também foram analisados alguns dados estatísticos do município e seus bairros, através de diversos censos demográficos, como os realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Atlas do Desenvolvimento Humano dos Municípios (IDHM), bem como por pesquisas e artigos realizados na instituição de ensino superior pública sediada no município.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos. Todos os participantes foram esclarecidos sobre as questões éticas e assinaram o TCLE, conforme preconiza a legislação. Os dados coletados foram organizados e analisados conforme preconiza Bardin (2009), com a Análise de Conteúdo.

ANÁLISE E DISCUSSÕES

Como foco de análise dessa pesquisa, os seguintes dados correspondem às informações adquiridas através da relação com os professores das duas escolas, por meio de questionários e anotações em diário de campo.

A aplicação do questionário final nas duas escolas contempladas pelo projeto totalizou um número de 37 profissionais da educação presentes nas reuniões de horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). O questionário, composto por 23 questões enumeradas, tratavam da identificação dos bairros de vivência dos alunos e dos professores, as escolas frequentadas e as diferenças entre o ensino básico privado e público, com foco no público alvo e infraestrutura. Também foi tratado sobre o deslocamento casa/escola de professores e alunos, suas dificuldades, facilidades

e implicações no processo de identificação com a instituição escolar. Além disso, havia questões sobre as escolas que lecionavam além da que estava sendo realizado o estudo, para que se manifestassem sobre impressões pessoais e comparações com outras escolas públicas e privadas do município.

Quadro 1. Escola de Ensino Fundamental

Entrevistado (a)	Gênero	Idade	Etnia	Educação Básica	Graduação
Professor 1	Masc.	34	Parda	Ensino público e privado	Instituição pública (UNESP)
Professor 2	Masc.	36	Branca	Ensino público	Instituição privada
Professor 3	Masc.	28	Preta	Ensino privado	Instituições privadas e públicas (UNESP/ Claretiano)
Professor 4	Masc.	Sem informação	Branca	Ensino público	Instituição pública
Professor 5	Sem informação	Sem informação	Sem informação	Ensino público e privado	Instituições privadas e públicas
Professora 6	Fem.	31	Branca	Ensino público	Instituição pública e privada (UNESP/ Unar)
Professora 7	Fem.	46	Branca	Ensino público	Instituição pública
Professora 8	Fem.	35	Branca	Ensino público	Instituição pública (UNESP)
Professora 9	Fem.	46	Preta	Ensino público	Instituição privada
Professora 10	Fem.	38	Preta	Ensino público e privado	Instituição privada
Professora 11	Fem.	38	Branca	Ensino público	Instituição privada
Professora 12	Fem.	32	Branca	Ensino privado	Instituição pública (UNESP)
Professora 13	Fem.	42	Preta	Ensino público e privado	Instituição privada
Professora 14	Fem.	40	Branca	Ensino público e privado	Instituição privada
Professora 15	Fem.	47	Preta	Ensino público e privado	Instituição privada
Professora 16	Fem.	54	Branca	Ensino público e privado	Instituição privada
Professora 17	Fem.	35	Branca	Ensino público	Instituição privada
Professora 18	Fem.	57	Branca	Ensino público e privado	Instituição privada (Unifec/Claretiano)
Professora 19	Fem.	34	Sem informação	Ensino público	Instituição pública e privada
Professora 20	Fem.	34	Preta	Ensino público	Instituição privada

Quadro 1. *Continuação*

Entrevistado (a)	Gênero	Idade	Etnia	Educação Básica	Graduação
Professora 21	Fem.	48	Branca	Ensino público	Instituição pública e privada
Professora 22	Fem.	39	Parda	Ensino público e privado	Instituição privada
Professora 23	Fem.	28	Branca	Ensino público e privado	Instituição privada
Professora 24	Fem.	56	Branca	Ensino público	Instituição pública
Professora 25	Fem.	40	Parda	Ensino público e privado	Instituição privada
Professora 26	Fem.	30	Preta	Ensino público e privado	Instituição privada
Professora 27	Fem.	46	Branca	Ensino privado	Instituição pública

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Quadro 2. Escola de Educação de Jovens e Adultos

Entrevistado (a)	Gênero	Idade	Etnia	Educação Básica	Graduação
Professor 1	Masc.	59	Sem informação	Ensino público	Instituição pública e privada (EEL/ESPM/FGV/UNESP)
Professor 2	Masc.	36	Sem informação	Ensino privado	Instituição pública (UNICAMP)
Professor 3	Masc.	33	Sem informação	Ensino público	Instituição pública e privada (FAAL/Unar/UNESP/UFSCar)
Professor 4	Masc.	26	Sem informação	Ensino público	Instituição pública (UNESP)
Professora 5	Fem.	28	Sem informação	Ensino privado	Instituição pública (UNESP)
Professora 6	Fem.	40	Sem informação	Ensino público e privado	Instituição pública (UNESP)
Professora 7	Fem.	30	Sem informação	Ensino público	Instituição privada
Professora 8	Fem.	29	Sem informação	Ensino público	Instituição pública (UNESP)
Professora 9	Fem.	29	Sem informação	Ensino público e privado	Instituição pública (UFSCar)
Professora 10	Fem.	34	Sem informação	Ensino público	Instituição privada

Fonte: elaborado pela autora (2020).

De todos os professores (37), 28 correspondiam a pessoas do gênero feminino (75,7%), 8 do gênero masculino (21,6%) e 1 sem especificação. Diferentemente do

gênero, a faixa etária predominante se fazia distinta em cada escola. No ensino de EJA, a maioria dos docentes se encontrava na faixa de 20 a 30 anos (50%), enquanto que na escola de Ensino Fundamental regular, a faixa etária predominante era de 31 a 40 anos (44,4%).

A diferenciação de gênero entre anos iniciais e finais do Ensino Fundamental é evidente. Na escola do ensino de EJA há certo equilíbrio entre homens e mulheres (apenas duas mulheres a mais), enquanto na escola regular de Ensino Fundamental se destaca uma visível predominância do gênero feminino. Essa desigualdade ocupacional de gênero é reflexo da construção de uma identidade docente da educação infantil como cuidadora/afetiva, características historicamente associadas às mulheres (VENTURINI; THOMASI, 2013).

[...] histórica e culturalmente, na sociedade, a mulher sempre esteve encarregada de educar e cuidar dos filhos. Segundo Carvalho (1999), com a entrada da mulher no mundo de trabalho associou-se a ela essa função, visto que já a exercia no lar (VENTURINI; THOMASI, 2013, p. 2).

Também foi investigada a escolaridade dos professores, com opções que consideravam instituições públicas ou privadas no ensino básico e superior. Este dado é analisado em conjunto com a cidade e bairro de nascimento de cada um, revelando significativas características socioeconômicas e espaciais que poderiam influenciar diretamente as respostas dadas às questões seguintes.

A instituição de ensino da rede pública é a predominante na educação básica de todos os entrevistados por essa pesquisa (38,77%), seguido pela passagem nas duas modalidades de ensino (24,48%) e pela instituição privada (10,2%). Igualmente, é o principal meio de ensino superior para os professores de EJA (60%). No entanto, em relação à formação superior das professoras e professores do Ensino Fundamental, houve a superação daqueles que cursaram a instituição privada, sendo correspondente ao maior percentual de graduações e pós-graduações (51,85%), isto é, mais da metade das (os) entrevistadas (os) cursou faculdades particulares.

Discutir a questão dos bairros e sua localização teve como finalidade descobrir a percepção dos docentes acerca das diferenças e semelhanças entre regiões centrais e periféricas da cidade, com questionamentos que provocassem no leitor uma breve reflexão das condições proporcionadas pela influência e importância do lugar de origem de um indivíduo. Este tema sempre se mostrou polêmico nas oficinas com os professores da escola de Ensino Fundamental (que atendia crianças de bairros extremamente vulneráveis economicamente), que se recusavam a refletir sobre o fenômeno da segregação socioespacial e violação de direitos vivenciados cotidianamente por seus alunos. Havia excessiva culpabilização individual e familiar, fundamentada em comparações individuais da vida pessoal de cada professor. Abaixo, alguns exemplos retirados do diário de campo:

Eu não acredito em fracasso escolar, mas acredito no fracasso familiar e social. Eu nunca tive problemas com as regras da escola porque eu tinha regras na minha casa, com a minha família (P. 22, E.F.);

Como eles vão aproveitar? Porque muitos de nós estamos aqui porque soube-
mos aproveitar as oportunidades (P.19, E.F.);

100% é família, como no meu caso. A escola me deu escolaridade apenas (P. 22, E.F.).

Assim, por meio de falas como as elencadas acima, a instituição escolar acaba transformando problemas sociais em problemas individuais, dificultando um real enfrentamento das dificuldades, imprimindo uma culpa ao sujeito por sua condição socioespacial. A este assunto, Nogueira (2005) debate os estudos sociológicos acerca do entendimento da família e sua relação com a educação escolar na contemporaneidade, com foco de análise na gênese dessa conexão.

Nesse período [anos 1970], os sociólogos não fizeram senão postular a transmissão pela família — a seus descendentes — de uma herança, seja ela de caráter material ou simbólico, a qual seria determinante para os resultados escolares do indivíduo, beneficiando os grupos socialmente bem aquinhoados com bens culturais e/ou materiais. Nesse processo, a ação da escola seria sobretudo a de mascarar as diferenças sociais sob a aparência de diferenças individuais. A escola, nesse modelo interpretativo, torna-se, afirma Singly (2000a, p. 272), «uma sessão de magia onde os professores fazem desaparecer a origem familiar» (NOGUEIRA, 2005, p. 565).

Partindo da experiência/percepção dos professores, foi perguntado a respeito das principais diferenças entre os alunos de escola pública e privada, com justificativa, caso desejassem. Os itens comportamento, respeito, estrutura familiar e lugar de residência (bairro), estavam pré-indicados em alternativas, sendo possível a opção “outras”, para os professores que não se sentissem contemplados com as opções supracitadas.

O item mais assinalado, em ambas as escolas, foi “estrutura familiar” (33,8%), com comentários a respeito da importância do ambiente familiar, à criação e ao incentivo à educação.

Nossos problemas mais significativos são sociais, de falta de estruturas familiares (P.13, E. F.).

[...] famílias desestruturadas, desinteressadas, crianças com dificuldades de aprendizagem, falta de limites (P.23, E. F.).

Há ausência da família na escola (P.15, E. F.).

Participação da família é maior [nas instituições privadas] (P.11, E.F.).

Foi demasiadamente discutido a respeito desse tópico nos encontros com os professores ao longo do semestre, em reuniões de HTPC. Para estes, seus alunos e alunas sofrem pela fragmentação da família e sua suposta desestruturação, causada comumente pelo ideal utópico de família tradicional brasileira. Com isso, inúmeras eram as frustrações por parte dos professores em relação à família das crianças, muitas vezes vistas como culpadas pelo fracasso escolar dos estudantes. Esses relatavam problemas com a distância e falta de comunicação com a escola, desinteresse, falta de limites dentro de casa e de comprometimento com a vida escolar dos filhos (as). Em relação a estes assuntos, Perez (2011) discute suas origens e possíveis razões:

[...] a escola tem enfrentado dificuldades em aceitar as mudanças sociais e familiares e considerá-las para as novas exigências que elas trazem na execução dos objetivos escolares. De acordo com Nogueira (1998a), não podemos deixar de considerar que muitos pais sentem-se inseguros e incapacitados de planejarem o processo educacional de seus filhos e acabam atribuindo à escola a função

de complementar a formação do educando, enquanto o investimento familiar restringe-se à manutenção da permanência da criança na instituição escolar. Todavia, essa compulsoriedade, muitas vezes, é pouco considerada pela escola, principalmente, porque os professores aproveitam-se das incertezas dos pais e da valorização da função educativa da escola para desenvolverem um mecanismo de defesa, considerando que as falhas na aprendizagem dos alunos devem-se à desestruturação da família, já que os professores, muitas vezes, incorporam representações “distorcidas” das famílias dos alunos (p. 3).

Assim, é evidente que a garantia do direito à educação é interpretada de maneiras diferentes por professores e pela família, o que indica uma falha de comunicação entre essas duas instâncias responsáveis pelo cuidado e proteção das crianças e jovens.

Algumas falas manifestadas em reuniões podem auxiliar no entendimento da compreensão dos professores acerca dessa temática:

A escola não tem problema pedagógico, mas sim social. Os pais não ensinam aos seus filhos certas coisas, não ligam (P.10, E.F.);

Os pais não querem ser cobrados. Não querem parceria [com a escola] (P. 11, E. F.);

Há um desencontro na relação entre escola e família. Numa reunião de 20 alunos, só aparecem 2/3 responsáveis (P. 12, E. F.);

Os pais lidam com o Conselho Tutelar como se fosse visita social, pois eles sempre vão a casa... Eles precisam ter VONTADE [de mudar] (P. 14, E.F.);

Não concordo com muita coisa ali [sobre uma apresentação acerca da segregação socioespacial], o problema é familiar. A família não senta e ajuda [com lições de casa, por exemplo]. Eles não aproveitam o que tem, porque eles tão acostumados à escola dar (P. 13, E. F.).

Pode-se observar que há uma imensa expectativa pelo papel da família por parte da escola, e em contrapartida, também há uma imensa expectativa pelo papel da escola por parte da família, no entendimento dos professores. Este desencontro de perspectivas acaba por gerar conflitos e impossibilidades de uma aproximação favorável e efetiva que beneficie o estudante e seu processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar (PEREZ, 2011) e garanta, de maneira efetiva, seu direito ao acesso à educação de qualidade.

Para este item se apresentar como a maior diferença entre os estudantes de escola pública e privada, tem-se a noção de uma “família estruturada” em ambientes domésticos de maior estrutura financeira. Para esses docentes, os familiares dos alunos de instituições privadas são mais participativos e interessados na vida escolar de seus filhos, cobrando-os disciplina em sala de aula e incentivando-os na busca pelo conhecimento.

Entretanto, conforme afirma Negri (2008), o processo da segregação urbana implica em desiguais oportunidades de exercício da cidadania e de acesso às políticas públicas como a educação, por exemplo.

Morar num bairro periférico de baixa renda hoje significa muito mais do que apenas ser segregado, significa ter oportunidades desiguais em nível social, econômico, educacional, renda, cultural. Isto quer dizer que um morador de um bairro periférico pobre tem condições mínimas de melhorar socialmente ou

economicamente. Implica, na maioria dos casos, em apenas reproduzir a força de trabalho disponível para o capital (NEGRI, 2008, p. 136).

Dessa maneira, desejar que famílias atendidas por essa escola se portem de maneira similar às estáveis economicamente é ignorar o abismo cultural e social presente nessa relação. A estas famílias, a noção de incentivo à educação se refere, principalmente, ao ato da manutenção da permanência da criança na instituição escolar, conforme anteriormente citado por Perez (2011).

Sempre em debate nas oficinas, as atitudes e os hábitos dos alunos foram representados pelo segundo item mais assinalado pelos docentes, o “comportamento” (23,94%). Ele é usualmente encarado como reflexo direto das práticas educativas do ambiente familiar, que novamente se faz presente na discussão. Queixam-se constantemente da má conduta dos estudantes em sala de aula, da violência explícita com os colegas e profissionais da escola. Quando questionados a respeito de outras escolas públicas do município, os professores descrevem problemas semelhantes, porém de menor intensidade. Uma professora expõe o seguinte relato no questionário:

Já lecionei em muitas escolas do município onde haviam diversos problemas, porém aqui se supera na questão de indisciplina e desrespeito ao outro (P.16, E. F.).

Quando questionada sobre possíveis semelhanças/diferenças da atual escola em que lecionava e escolas privadas do município, a mesma docente destacou:

Acredito que também existam problemas de indisciplina, porém acho que a violência e as drogas por mais que ainda tenha, acho que é menor e não de forma tão direta (P.16, E. F.).

Outros comentários a respeito da indisciplina podem ser vistos a seguir:

Não exatamente os mesmos problemas, porém existem conflitos, crianças mimadas e que desrespeitam as regras da escola (P.17, E. F.).

Os mesmos problemas não sei dizer, mas com certeza há alunos com problemas de comportamento, saúde (*relacionado a distúrbios que gerem agressividade, etc.*) (P.6, E. F.).

Aparentemente, há uma imensa discrepância entre a expectativa da escola e a realidade escolar, haja vista que no geral, não atende filhos e filhas da classe burguesa, como anteriormente à Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que tornaram a educação um direito de todos (GOETHEL; POLIDO; FONSECA, 2020). Essa democratização da educação fez com que crianças e jovens pertencentes a realidades muito distintas se inserissem num ambiente escolar pré-moldado com regras que não lhe representavam em nenhum aspecto, causando-lhes sentimentos de injustiça e de não pertencimento, ou seja, de incompreensão dos significados das regras da escola.

[...] há recusa à disciplina escolar e validação das condutas, por serem entendidas como injustas. Outra compreensão é que os alunos não se sentem pertencentes à escola e às suas regras, manifestando esse sentimento quando enxergam os professores/funcionários como seus opositores/inimigos. Leontiev (1978) entende

que os sentidos fazem parte do conteúdo da consciência e parecem adentrar a significação objetiva, sendo o sentido aquilo que se exprime nas significações, não a significação aquilo que se exprime nos sentidos. Assim, o sentido de não pertencimento se exprime em seus comportamentos ou formas de se apresentar às autoridades escolares (GOETHEL; POLIDO; FONSECA, 2020, p. 19).

Com isso, surgem comportamentos considerados inadequados perante as normas escolares, através de episódios de desrespeito, indisciplina e afrontamento direto/indireto dos representantes institucionais. Uma maneira de enfrentar esse desafio é alcançar, de fato, uma percepção mais apurada da realidade social e diversificada em que a escola se encontra nos dias de hoje.

O homem, ao produzir sua existência revela a historicidade, a ideologia, as relações sociais e até mesmo o modo de produção vigente. Por isso não há como entender o sujeito sem entender o contexto social em que vive, uma vez que a relação indivíduo-sociedade é de mediação, na qual um constitui o outro dialeticamente (OZELLA & AGUIAR, 2008).

Finalmente, aparecem as opções “lugar de residência (bairro)” (22,53%) e “respeito” (15,49%).

[...] algumas [escolas] situadas em bairros centrais a clientela de vez enquanto parecem ser um pouco educados [sic] (P. 25, E. F.).

Percebo que nesta escola, a família é mais presente em relação a outras que já trabalhei (próximo da periferia) (P 9, EJA).

[...] acredito que o maior desafio de hoje em dia é lidar com as diversidades de alunos. A principal diferença é que a privada tenta nivelar essas diferenças. Pensando na realidade da EJA a escola X “se prejudica” por causa da mistura de bairros de origem dos alunos (P. 10, EJA).

Na escola X, por ser uma escola central, as questões de vulnerabilidade são menores do que nas escolas mais periféricas (P.8, EJA).

Problemas terão em todas as escolas, mas diferentes entre si, dependendo da comunidade onde estiver inserida (P.8, E. F.).

Depende do contexto em que o bairro está inserido (P.17, E. F.).

Percebe-se uma noção inicial de que a diferenciação de bairros da cidade proporciona diferentes estilos de vida e de comportamento. Porém, não é demonstrado nenhum tipo de percepção social ou histórica desse fenômeno. Muito pelo contrário, há menção da esfera familiar ou então da categoria bairro como um instrumento individual de modificação de um sujeito, como se as ações do Estado e da sociedade para com os indivíduos que lá pertencem, nada interferissem em suas características. Isto é, questões complexas como essa, apresentam-se de maneira simplista e reducionista, o que acaba por dificultar o debate e a busca por possíveis soluções. Culpabilizar as famílias pela situação de vulnerabilidade em que se encontram, é ignorar a ação falha do Estado para com essa instância considerada base da sociedade conforme consta no artigo 226 da Constituição Federal de 1988.

A constante falta de políticas públicas de investimento (infraestrutura, esporte e lazer, cultura, educação, saúde) e a intervenção do Estado limitada ao uso ilegítimo da força de aparelhos repressivos, faz com que os moradores de bairros periféricos sofram de inúmeras violências e violações, que geralmente não são consideradas

pela escola quando a criança ou o jovem reproduz atos considerados inadequados, porém vivenciados cotidianamente por este.

Em algumas oficinas, quando surgia o tema, as crianças do ensino fundamental debatiam a respeito da violência doméstica, como se seria apropriado ou não o pai/mãe/responsável bater nos filhos quando estes faziam algo errado. A grande maioria, se não todos os presente na sala de aula, concordava com esta afirmação, massivamente respondendo que se a criança fez algo que não deveria, poderia ser punida com a violência de um adulto. O que impediria, portanto, essas crianças de reagirem a algum fato considerado injusto utilizando da força física na escola?

A visão que essas crianças tinham a respeito da punição física dos responsáveis só demonstra o quanto se faz necessária a Educação em Direitos Humanos nas escolas, principalmente quando se trata de uma parcela da população estigmatizada e que sofre diariamente com condições precárias de sobrevivência pela falta de políticas públicas.

Outro tópico chave para se entender a perspectiva dos professores em relação à espacialidade do fenômeno da violência é a seguinte pergunta presente no questionário: “você consideraria morar no bairro de seus alunos? (sim ou não) Por quê?”. O objetivo desse questionamento era analisar se o tema da segregação residencial viria à tona ou não através das justificativas de cada professor e professora. De todos os respondentes (37), 27 professores responderam que não morariam no bairro de seus alunos (72,92%). Outros 8 responderam que sim, o fariam (21,62%). Uma pessoa decidiu não responder a esta pergunta e outra respondeu que talvez moraria no bairro, mas dependeria da situação. Abaixo alguns exemplos de respostas que foram dadas à alternativa “sim”:

Sim, moro perto do [bairro da cidade], sempre encontro alunos quando estou entrando e saindo de casa. Não tenho problema quanto a bairros, o que importa é a casa (P. 5, EJA).

Sem problemas, acredito que cada um deve buscar e utilizar seus recursos (P. 6, EJA).

Sim. Não vejo problemas com essa questão (P. 7, EJA).

Por que não...? Não vejo problemas. Os apartamentos são bons (P. 1, E. F.).

Demonstra-se, através dessas justificativas, que a localização dos bairros, suas infraestruturas e o seu contexto social não são impedimentos consideráveis para esses professores. Essa escolha de considerar a moradia nos bairros é no mínimo, questionável, pois será que as famílias que lá residem, possuem essa opção, de fato? Através de relatos da coordenadora da escola de Ensino Fundamental em reunião de HTPC, algumas famílias se mudaram do bairro e trocaram os filhos de escola após certa frustração com ambos. Segundo ela, no início do ano letivo, havia um total de 540 alunos, enquanto naquela data (mês de setembro) esse número havia diminuído para 490. Esse fato demonstra uma possível falta de oportunidades de moradia para essas famílias e também a que a segregação nas periferias das cidades não se dá de forma voluntária. Conforme analisa Negri (2008): “essa falsa noção de auto-segregação de alguns grupos sociais, na realidade encobrem as diferenças sociais entre os vários grupos que habitam a cidade” (p. 133).

Também é notável que não haja conhecimento, por parte do último relato, que o bairro em questão se trata de uma construção voltada para o público

socioeconomicamente vulnerável, com renda abaixo de 1.800,00 reais por família e, portanto, somente os atendidos por estes requisitos poderiam habitar esse local. Enquanto metade dos professores de ensino de EJA respondeu que não moraria no bairro, na escola de ensino fundamental de anos iniciais essa opção corresponde a 87,5% das respostas. Entretanto, sobre essa questão, apenas dois docentes souberam argumentar em relação à questão do bairro como local de moradia popular e por este motivo, não considerarem habitar no local:

Primeiramente porque são habitações de interesse social e não acho correto (já que não me enquadro nos “padrões” socioeconômicos para a escolha). Em segundo lugar tenho medo por conta violência (inclusive da polícia) (P. 6, E.F.). Como já disse em outro encontro, tive já as mesmas condições de vida deles, ou até menos, mas hoje houve um grande avanço financeiro e assim não me vejo morando lá não [sic] (P. 11, E. F.).

A distribuição dos grupos no espaço urbano depende intrinsecamente do acúmulo de capital individual, na qual o processo de habitação em um bairro periférico não diz respeito somente à escolha arbitrária ou aproximação cultural e étnica, mas sim da caracterização da reprodução da força de trabalho referente ao capital (NEGRI, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A princípio, essa pesquisa buscou compreender a percepção dos educadores no que tange aos bairros de seus alunos e a relação com a violência e violações de direitos humanos sofridos por esses. Isto é, evidenciar de que maneira as questões de direitos humanos são representadas, reproduzidas ou violadas espacialmente, conforme a perspectiva dos professores das duas instituições escolares.

Mediante os dados analisados e os encontros realizados periodicamente, percebeu-se que havia excessiva culpabilização individual e familiar, fundamentada em comparações individuais da vida pessoal de cada professor. Eles entendiam o núcleo familiar como sendo o fator predominante no sucesso de um aluno, visto que o item mais assinalado no questionário a respeito das principais diferenças entre os alunos de escola pública e privada foi “estrutura familiar” (33,8%), com comentários a respeito da importância do ambiente familiar, à criação e ao incentivo à educação. Assim é nítido que há uma imensa expectativa pelo papel da família por parte da escola, e em contrapartida, também há uma imensa expectativa pelo papel da escola por parte da família, no entendimento dos professores. Em seguida, as atitudes e os hábitos dos alunos foram representados pelo segundo item mais assinalado pelos docentes, o “comportamento” (23,94%). Ele é usualmente encarado como reflexo direto das práticas educativas do ambiente familiar, que novamente se faz presente na discussão. Queixam-se constantemente da má conduta dos estudantes em sala de aula, da violência explícita com os colegas e profissionais da escola. As opções menos assinaladas foram “lugar de residência (bairro)” (22,53%) e “respeito” (15,49%). Através da pergunta “você consideraria morar no bairro de seus alunos? (sim ou não) Por quê?”, esperava-se analisar se o tema da segregação residencial viria à tona ou não através das justificativas de cada professor e professora, tópico chave para se entender a perspectiva dos professores em relação à espacialidade do fenômeno da violência. Percebeu-se uma noção inicial de que a diferenciação de bairros da

cidade proporciona diferentes estilos de vida e de comportamento. Porém, não foi demonstrado nenhum tipo de percepção social ou histórica desse fenômeno. Também é notável que não haja conhecimento no caso de muitos professores da escola de ensino fundamental regular, que o bairro em questão se trata de uma construção voltada para o público socioeconomicamente vulnerável, com renda abaixo de 1.800,00 reais por família e, portanto, somente os atendidos por estes requisitos poderiam habitar esse local.

Percebe-se assim uma linha de pensamento individualizante entre a maioria desses professores, que mascara problemas sociais, transformando-os em dificuldades pessoais, visto que as manifestações em reuniões e nas respostas ao questionário debatiam excessivamente a cerca das famílias e ignoravam as condições socioeconômicas de moradia e sua dimensão. Isso faz com que a solução efetiva de conflitos escolares esteja longe de se concretizar, uma vez que os esforços estão voltados à moralização das famílias e não à reivindicação de políticas públicas de qualidade para a real efetivação dos direitos das crianças garantidos constitucionalmente. Esse fenômeno não é novidade e ocorre com certa frequência, considerando o sistema econômico vigente que possui na meritocracia sua principal força de motivação para criar conflitos de competitividade e culpabilização individual por diversas formas de “fracassos”.

Grande parte do desafio da educação em direitos humanos está na resistência da escola e de seus profissionais reconhecerem a humanidade dos alunos, principalmente quando estes representam a parcela mais vulnerável da sociedade. A persistência da lógica da moral e da imposição de regras faz com que a escola se prenda em modelos punitivos de educação, perpetuando ideias retrógradas que não contribuem com a formação e emancipação dos jovens educandos. A educação precisa ser instrumento que torna possível a constituição de pessoas enquanto sujeitos de direitos, proporcionado um (auto) reconhecimento de humanidade nas crianças e adolescentes.

É necessário produzir outras saídas para os problemas cotidianos da escola, discutir com certa frequência esses temas e procurar refletir sobre as questões sociais, históricas e econômicas que implicam integralmente a vida de todos. Fugir de condenações morais pautadas em valores superficiais e preconceituosos que não agregam positivamente a experiência escolar dos jovens economicamente vulneráveis. É necessário também investir na Educação em Direitos humanos como um tópico indispensável no processo educativo das crianças e jovens.

Esperava-se que as oficinas e as dinâmicas realizadas com os professores provocassem reflexões sobre as concepções de educação em direitos humanos e mobilizassem iniciativas para que o tema continue presente nas discussões escolares. Nunca é tarde para mudanças que promovam no mundo um maior acolhimento e entendimento das diferentes realidades que se manifestam em sala de aula, levando em conta seu caráter estrutural e histórico. É extremamente importante inteirar-se sobre as questões atreladas à vivência dos alunos e incentivá-los a um exercício do pensar por si mesmos, buscado interpretar e compreender sua própria realidade. A dimensão histórica dos fatos é extremamente necessária para o processo de enxergar além de um nível de análise meramente superficial, o que inclui entender o funcionamento das dinâmicas socioespaciais e suas consequências.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 4ª. Ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BRASIL. *Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República*. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, 2013.
- BRASIL. *Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos*. Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, CONANDA, 2006.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*, 1990.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394. 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. *Constituição Federal*, 1988.
- BRASIL. *Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*, 2007.
- CAVALCANTE, L. V.; LIMA, L. C. Epistemologia da Geografia e espaço geográfico: a contribuição teórica de Milton Santos. *Geosp – Espaço e Tempo* (Online), v. 22, n. 1, p. 061-075. 2018.
- COMUNICAÇÃO, Diretoria de. *Moradores do Jardim das Nações 1 recebem as chaves dos apartamentos na quarta-feira*. Últimas Notícias, 2017. Disponível em: < <https://imprensa.rioclaro.sp.gov.br/?p=42665>>. Acesso em: 06 mai. 2020.
- COSTA, F. R. da. O conceito de espaço em Milton Santos e David Harvey: uma primeira aproximação. *Percurso*. Maringá, v. 6, n. 1, p. 63-79. 2014.
- GIOTTO, E. D. Formando leitores do mundo: algumas considerações sobre o ensino de Geografia no mundo contemporâneo. *Boletim Campineiro de Geografia*, v. 5, n. 2, 2015.
- GOETHEL, E. S. Q.; POLIDO, C.; FONSECA, D. C. A JUDICIALIZAÇÃO DOS CONFLITOS ESCOLARES. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 40, n. 110, p.14-25, 2020.
- NEGRI, M. S. Segregação Sócio-Espacial: Alguns Conceitos e Análises. *COLETÂNEAS DO NOSSO TEMPO*, Rondópolis - MT, v. VII, nº 8, p. 129 a 153, 2008.
- NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Anál. Social*, Lisboa, n. 176, p. 563-578, out. 2005. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000325732005000400005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 abr. 2020.
- OZELLA, S., & AGUIAR, W. M. J. Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n.133, p. 97-125, jan/abr. 2008.
- PEREZ, Marcia Cristina Argenti. Família-Escola: diálogos possíveis e possibilidades de aproximação. In: 6o EIDE - Encontro Iberoamericano de Educação, 2011, Araraquara, SP. *Anais do 6º EIDE - Encontro Iberoamericano de Educação*, 2011.
- REGO, T. C. *Vygotsky - Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- VENTURINI, A. M.; THOMASI, K. B. A FEMINIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA QUESTÃO DE GÊNERO. *Revista Científica Digital da FAETEC: EDU.TEC*, Rio de Janeiro: Vol. 1, ano V, n. 1, 2013.
- SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: EdUSP, 2002.
- SANTOS, M. *Por uma Geografia Nova*. 6. Ed. São Paulo: EdUSP, 2008.
- SAQUET, M. A. SILVA, S. S. MILTON SANTOS: concepções de geografia, espaço e território. *Geo UERJ - Ano 10*, v.2, n.18, P. 24-42. 2008.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.