

**Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)**



A Educação em suas Dimensões Pedagógica, Política, Social e Cultural

Atena
Editora
Ano 2020

**Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)**



A Educação em suas Dimensões Pedagógica, Política, Social e Cultural

Atena
Editora
Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Geraldo Alves

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E24 A educação em suas dimensões pedagógica, política, social e cultural
1 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de
Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-81740-27-6

DOI 10.22533/at.ed.276201302

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.
3. Educação – Inclusão social. I. Monteiro, Solange Aparecida de
Souza.

CDD 370.710981

Elaborado por Maurício Amormino Júnior | CRB6/2422

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Brinquedo que for dado, criança brinca
brincando com fardado, criança grita
mas se leva pro sarau, a criança rima
(Carnevalli, Rafael, 2015)

A Educação, nas suas diversas dimensões, seja política, cultural, social ou pedagógica, é articular, acompanhar, intervir e executar e o desempenho do aluno/cidadão. As dimensões pedagógicas são capazes de criar e desenvolver sua identidade, de acordo com o seu espaço cultural, pois possuem um conjunto de normas, valores, crenças, sentimentos e ideais. Sobretudo, na maneira de conhecer as pessoas e conhecer o mundo, suas expressões criativas, tudo isto, é um espaço aberto para o desenvolvimento de uma Proposta Pedagógica adequada à escola e de acordo com o disposto na Lei no 9394/96, Título II, Art. 2o: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Diante das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo, a escola vem sendo questionada acerca do seu papel nesta sociedade, a qual exige um novo tipo de trabalhador, mais flexível e polivalente, capaz de pensar e aprender constantemente, que atenda as demandas dinâmicas que se diversificam em quantidade e qualidade. A escola deve também desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania. Para isso ela deve articular o saber para o mundo do trabalho e o saber para o mundo das relações sociais. No seu âmbito mais amplo, são questões que buscam apreender a função social dos diversos processos educativos na produção e reprodução das relações sociais. No plano mais específico, tratam das relações entre a estrutura econômico-social, o processo de produção, as mudanças tecnológicas, o processo e a divisão do trabalho, a produção e a reprodução da força de trabalho e os processos educativos ou de formação humana. Nesta nova realidade mundial denominada por estudiosos como sociedade do conhecimento não se aprende como antes, no modelo de pedagogia do trabalho taylorista / fordista fundadas na divisão entre o pensamento e ação, na fragmentação de conteúdos e na memorização, em que o livro didático era responsável pela qualidade do trabalho escolar. Hoje se aprende na rua, na televisão, no computador em qualquer lugar. Ou seja, ampliaram-se os espaços educativos, o que não significa o fim da escola, mas que esta deve se reestruturar de forma a atender as demandas das transformações do mundo do trabalho e seus impactos sobre a vida social. A obra “A EDUCAÇÃO EM SUAS DIMENSÕES PEDAGÓGICA, POLÍTICA, SOCIAL E CULTURAL” em seus 04 volumes compostos por capítulos em que os

autores abordam pesquisas científicas e inovações educacionais, tecnológicas aplicadas em diversas áreas da educação e dos processos de ensino. Esta obra ainda reúne discussões epistemológicas e metodológicas da pesquisa em educação, considerando perspectivas de abordagens desenvolvidas em estudos e orientações por professores da pós-graduação em educação de universidades públicas de diferentes regiões/lugares do Brasil. Essa diversidade permite aos interessados na pesquisa em educação considerando a sua diversidade e na aproximação dos textos percebe-se a polifonia de ideias de professores e alunos pesquisadores de diferentes programas formativos e instituições de ensino superior, podendo também cada leitor se perceber na condição de autor de suas escolhas e bricolagens teórico-metodológicas. Entendemos que esses dois caminhos, apesar de diferentes, devem ser traçados simultaneamente, pois essas aprendizagens não são pré-requisito uma da outra; essas aprendizagens acontecem ao mesmo tempo. Desde pequenas, as crianças pensam sobre a leitura e a escrita quando estão imersas em um mundo onde há, com frequência, a presença desse objeto cultural. Todo indivíduo tem uma forma de contato com a língua escrita, já que ele está inserido em um mundo letrado. Segundo a educadora Telma Weiz, “a leitura e a escrita são o conteúdo central da escola e têm a função de incorporar à criança a cultura do grupo em que ela vive”. Este desafio requer trabalho planejado, constante e diário, além de conhecimento sobre as teorias e atualizações. Enfim, pode-se afirmar que um dos grandes desafios da educação brasileira hoje é não somente garantir o acesso da grande maioria das crianças e jovens à escola, mas permitir a sua permanência numa escola feita para eles, que atenda às suas reais necessidades e aspirações; é lidar com segurança e opções políticas claras diante do binômio quantidade versus qualidade. Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. (GILLES DELEUZE, A literatura e a vida. In: Crítica e Clínica) Finalmente, uma educação de qualidade tem na escola um dos instrumentos mais eficazes de tornar-se um projeto real. A escola transforma-se quando todos os saberes se põem a serviço do aluno que aprende, quando os sem vez se fazem ouvir, revertendo à hierarquia do sistema autoritário. Esta escola torna-se, verdadeiramente popular e de qualidade e recupera a sua função social e política, capacitando os alunos das classes trabalhadoras para a participação plena na vida social, política, cultural e profissional na sociedade.

Boa leitura!!!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
UMA ABORDAGEM ACERCA DAS INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS PARA COMUNIDADE SURDA DE JATAÍ	
Kamilla Fonseca Lemes Garcia Andréia de Cássia Silva Machado Thábio de Almeida Silva	
DOI 10.22533/at.ed.2762013021	
CAPÍTULO 2	11
A CAMPANHA DE ALFABETIZAÇÃO CUBANA (1961): UMA PROPOSTA DE ESCOLARIZAÇÃO POPULAR COMO PRÁTICA EMANCIPADORA	
Dayane de Freitas Colombo Rosa Roseli Gall do Amaral da Silva José Joaquim Pereira Melo	
DOI 10.22533/at.ed.2762013022	
CAPÍTULO 3	26
A CONFECÇÃO DE <i>CARD GAMES</i> COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DO PROGRAMA DE SAÚDE NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Thaís da Silva Santos Gabriel Soares Pereira Luciano Gomes da Silva Junior	
DOI 10.22533/at.ed.2762013023	
CAPÍTULO 4	36
A CONSTRUÇÃO DA LEI Nº 9.394/96: TRAJETÓRIA E IMPASSES POLÍTICOS	
Raryson Maciel Rocha Andrea Silva Domingues	
DOI 10.22533/at.ed.2762013024	
CAPÍTULO 5	49
A CONSTRUÇÃO DE IMAGENS TÁTEIS PARA DEFICIENTES VISUAIS USANDO PAPEL MICROCAPSULADO	
Alex Santos de Oliveira Elton Rodrigues Cantão João Elias Vidueira Ferreira Maria do Perpétuo Socorro Sarmiento Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.2762013025	
CAPÍTULO 6	58
A CONTRIBUIÇÃO DO LÚDICO NO PROCESSO DE ACOLHIMENTO DO EDUCANDO COM TDAH	
Lúcia Balbina de Souza Nunes Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de Souza Lucas Capita Quarto José Fernandes Vilas Netto Tiradentes Fábio Luiz Fully Teixeira Fernanda Castro Manhães	
DOI 10.22533/at.ed.2762013026	

CAPÍTULO 7	69
A EDUCAÇÃO DE SURDOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR	
Rosimar de Jesus Souza Sepulchro	
DOI 10.22533/at.ed.2762013027	
CAPÍTULO 8	77
A ESCOLA MUNICIPAL BARRO BRANCO: UMA REFLEXÃO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS E O COTIDIANO ESCOLAR	
Vanessa SerafimdaSilva	
Bianca Silva Martins	
Israel Gonçalves Cardoso	
Juliana Luíza Pinto dos SantosTeixeira	
Moacir dos Santos da Silva	
Josely Ferreira Ribeiro	
Antônio Henrique Nunes Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.2762013028	
CAPÍTULO 9	88
A LUTA E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DE “PAU A PIQUE” NO ASSENTAMENTO 14 DE AGOSTO EM ARIQUEMES- RO	
Maria Estélia de Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.2762013029	
CAPÍTULO 10	104
A IMPORTÂNCIA DO SUPORTE DO PROFESSOR PARA OS ALUNOS QUE POSSUEM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	
Danielle Souza Barbosa	
Rosa Vicentin	
Kelli Cristina Rodrigues Alves	
Stefane Aparecida Nascimento	
Tamires Costa Paula	
Valéria De Gregorio Santos	
Elizabeth Maria Souza	
Michele Ramos Marçal	
Liziria Gabriela Soares Ribeiro	
Cristiane Paganardi Chagas	
Elizabeth Maria Souza	
Josiane De Alves Barboza	
Zulmira Batista Ortega Bueno	
DOI 10.22533/at.ed.27620130210	
CAPÍTULO 11	113
A ORIGEM DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO E SEU PAPEL COMO FORMADORA DO SER ÉTICO	
Lucas Toshitaka Yatsugafu Longo	
Pedro Calixto Ferreira Filho	
Devanir Pereira dos Santos Canovas	
DOI 10.22533/at.ed.27620130211	

CAPÍTULO 12 124

A OSTERFEST DA CIDADE DE POMERODE: UM PATRIMÔNIO CULTURAL COMO ESPAÇO PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESTÁGIO DO CURSO DE ARTES VISUAIS DA FURB NA MODALIDADE PARFOR

Adriana Schoeffel
Lilian Veronica Souza
Nildasia Santos de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.27620130212

CAPÍTULO 13 137

A PLURALIDADE CULTURAL ENSINADA NO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DA CRIANÇA NO AMAZONAS

Maria de Jesus Campos de Souza Belém
Bernardina Barbosa da Silva Martins

DOI 10.22533/at.ed.27620130213

CAPÍTULO 14 150

GÊNERO E SEXUALIDADE: PANORAMA DAS DISSERTAÇÕES E TESES NA ÁREA DE ENSINO E NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO GOIANOS

Mariana Lucas Mendes
Cristiane Maria Ribeiro

DOI 10.22533/at.ed.27620130214

CAPÍTULO 15 164

A PROFISSÃO DOCENTE NO SÉCULO XXI: CAUSAS E REFLEXOS DA DESMOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES

Luiz Marles Gonçalves dos Santos
Lívia de Oliveira T. Dias Carvalho
Samantha Jesus dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.27620130215

CAPÍTULO 16 173

A PROVA BRASIL: DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Eliane Brito de Lima

DOI 10.22533/at.ed.27620130216

CAPÍTULO 17 184

ACORDO BRASIL/ESTADOS UNIDOS: OS OBJETIVOS HEGEMÔNICOS DO MEMORANDO DE ENTENDIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO/1997

Darllen Almeida da Silva
Norma-Iracema de B. Ferreira
kátia de Nazaré Santos Fonsêca

DOI 10.22533/at.ed.27620130217

CAPÍTULO 18 199

ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA O ALUNO COM TEA: SABERES DE PROFESSORES

Marcus Vinicius da Rocha Santos
Maria Camila da Silva

Najra Danny Pareira Lima
Mayanny da Silva Lima
Valeria Silva Carvalho
Thais Costa Medeiros
Mychelle Maria Santos de Oliveira
Thalia Costa Medeiros
Gilma Sannyelle Silva Rocha

DOI 10.22533/at.ed.27620130218

CAPÍTULO 19 209

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA DAS PRÁTICAS DE LEITURAS CRÍTICO-REFLEXIVAS: JOGOS E BRINCADEIRAS

Antônia Janira Silva Salvaterra
Jacinto Pedro P. Leão
Rosemeire Ferrarezi Valiante
Sandra Andrea de Miranda

DOI 10.22533/at.ed.27620130219

CAPÍTULO 20 225

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CEEJA DR. CLÁUDIO FIALHO: MEDIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Jacinto Pedro P. Leão
Rosemeire Ferrarezi Valiante
Antônio Aguinivaldo Pereira Lima

DOI 10.22533/at.ed.27620130220

CAPÍTULO 21 239

ANÁLISE DA APLICAÇÃO DO TESTE FORMA MENTIS COMO EVIDÊNCIA DA POTENCIAL MENTALIDADE EMPREENDEDORA DOS JOVENS

Carmen Ivanete D'Agostini Spanhol
Breno Prado da Silva
Juliana Fick de Oliveira
Maria Clara Mahlke Ranoff

DOI 10.22533/at.ed.27620130221

CAPÍTULO 22 252

ANALISES DA EVASÃO SEGUNDO A OFERTA DE VAGAS DE TRANSFERÊNCIAS NA USP

Ana Amélia Chaves Teixeira Adachi

DOI 10.22533/at.ed.27620130222

CAPÍTULO 23 272

APLICABILIDADE TEÓRICO-PRÁTICA DA TERAPIA COGNITIVO COMPORTAMENTAL NOS PROCESSOS EDUCATIVOS

Sérgio Caetano da Silva Junior

DOI 10.22533/at.ed.27620130223

CAPÍTULO 24 280

AS ESCOLAS TEUTO-BRASILEIRAS: UM PROJETO EDUCACIONAL

Joel Haroldo Baade
Adelcio Machado dos Santos

Joel Cezar Bonin

DOI 10.22533/at.ed.27620130224

CAPÍTULO 25 292

AS IMPLICAÇÕES DO TRABALHO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

Davi dos Santos Almeida

Maria de Jesus Campos de Souza Belém

DOI 10.22533/at.ed.27620130225

CAPÍTULO 26 306

ATITUDES DOCENTES COM CRIANÇAS INCLUSAS EM UMA ESCOLA PARTICULAR DE FORTALEZA

Cristiane de Oliveira Rezende

Carolina Eckrich Canuto

DOI 10.22533/at.ed.27620130226

CAPÍTULO 27 317

ATIVIDADES LÚDICAS COMO INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA APLICADA AO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE FÍSICA

Suellen Cristina Moraes Marques

Cristiane Gomes Guimarães

Gislayne Elisana Gonçalves

DOI 10.22533/at.ed.27620130227

CAPÍTULO 28 327

AValiação DE SOFTWARES EDUCATIVOS PARA O ENSINO DA FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Vagner Santos da Silva

Geanderson Márcio da Costa e Silva

Josinalva Dias do Nascimento Silva

Severino Mendes da Costa

DOI 10.22533/at.ed.27620130228

CAPÍTULO 29 337

BARALHO E O PÔQUER NO ENSINO DE ANÁLISE COMBINATÓRIA E PROBABILIDADE

Rafael Cordeiro

Rodrigo Lima Almeida

Adriana Ap. Molina Gomes

DOI 10.22533/at.ed.27620130229

CAPÍTULO 30 342

BRANQUITUDE NO CURRÍCULO ESCOLAR: A NECESSIDADE DE DESNEUTRALIZAR O BRANCO

Higor Antonio da Cunha

Thamara Parteka

DOI 10.22533/at.ed.27620130230

CAPÍTULO 31	355
CARTA A QUEM OUSA RESISTIR	
Eliane Renata Steuck	
Márcia Pereira Silva	
Márcia Madeira Malta	
Vilmar Alves Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.27620130231	
CAPÍTULO 32	360
CONCENTRAÇÃO DE RIQUEZA: ALGUNS ASPECTOS OBSERVADOS DURANTE A EXISTÊNCIA DA RÚSSIA SOCIALISTA	
Flávio Leite Costa	
DOI 10.22533/at.ed.27620130232	
CAPÍTULO 33	372
O PROCESSO DE LEITURA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: E UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA COM LEITURAS INFANTIS NA E.M.E.I. SANTA ROSA NO MUNICÍPIO DE ABATETUBA/PA	
Oselita de Figueiredo Côrrea	
Maria da Trindade Rodrigues de Sarges	
João Batista Santos de Sarges	
Eliane Sueli Araújo Nery	
Jhonys Benek Rodrigues de Sarges	
José Francisco da Silva Costa	
DOI 10.22533/at.ed.27620130233	
SOBRE A ORGANIZADORA.....	383
ÍNDICE REMISSIVO	384

BRANQUITUDE NO CURRÍCULO ESCOLAR: A NECESSIDADE DE DESNEUTRALIZAR O BRANCO

Data de aceite: 31/01/2020

Data de submissão: 04/11/2019

Higor Antonio da Cunha

PPGEdu/UFMT

Rondonópolis-MT

<http://lattes.cnpq.br/3061889879472611>

Thamara Parteka

PPGEdu/UFMT

Rondonópolis-MT

<http://lattes.cnpq.br/8005393885566657>

RESUMO: Este artigo objetiva discutir os modos pelos quais o currículo escolar é um dispositivo de poder na construção de uma identidade branca, compreendida aqui como branquitude. Analisaremos como, por meio de diversas práticas discursivas o branco é tomado como um referencial “neutro”, sendo tratado como um parâmetro para os diferentes grupos sociais. Essa identidade branca promove para os sujeitos assim identificados uma série de privilégios, que acaba por excluir os grupos que não são identificados por tal categoria, considerando-os como desviantes e estranhos, denominados de “outros”. Nesta posição de falsa neutralidade e universalidade, os brancos se permitem analisar, sem ser analisados. Estas construções geram privilégios em vários campos e situações, tendo o campo da

educação escolar como foco neste trabalho. Os autores, brancos, buscam traçar um esboço do processo de construção da branquitude a partir de referências do campo dos Estudos Críticos da Branquitude e dos Estudos Culturais, como Liv Sovik, Edith Piza, Lourenço Cardoso, Ruth Frankenberg, além de autores que pensam o currículo como Tomaz Tadeu da Silva, Henry Giroux e José Gimeno Sacristán. A partir de pesquisa bibliográfica pretende-se evidenciar como a hegemonia branca é perpetuada pelo currículo eurocêntrico, branco, masculino, burguês, judaico-cristão, heteronormativo e propor como a desnaturalização deste pode conduzir a uma prática escolar antirracista.

PALAVRAS-CHAVE: Branquitude. Educação. Identidade. Currículo Escolar.

WHITENESS IN SCHOOL CURRICULUM: THE NEED FOR DEENUTRALIZE THE WHITE

ABSTRACT: This article aims to discuss which ways the school curriculum is a power device in the construction of a white identity, understood here as whiteness. We will analyze how, by means of various discursive practices, white is taken as a “neutral” referential, being treated as a parameter for the different social groups. This white identity promotes for the subjects thus identified a series of privileges, which ends up

excluding groups that are not identified by this category, considering them as deviant and strangers, called “others”. In this position of false neutrality and universality, white people allow themselves to analyze, without be analyzed. These constructions generate privileges in various fields and situations, with the field of school education as the focus in this work. The authors, whites, seek to draw a sketch of the construction process of whiteness from the field of Critical Whiteness Studies and Cultural studies, the Liv Sovik, Edith Piza, Lawrence Carey, Ruth Frankenberg, besides author who think about School Curriculum as Tomaz Tadeu da Silva, Henry Giroux and José Gimeno Sacristán. From bibliographical research aims to show how the white hegemony is perpetuated by the Eurocentric, white, male, bourgeois, Judeo-Christian, straight-normative curriculum and suggest how the denaturalization of this curriculum can lead to an antiracist educational practice.

KEYWORDS: Whiteness. Education. Identity. School Curriculum.

1 | INTRODUÇÃO

TABU

como se pecado fosse
ninguém fala de brancos

brancos não são brancos?
ou serão róseos/ amarelo-pálidos
quase pardos?/ loiros?/ morenos?
negros desbotados?
existem mesmo ou apenas claros?

ninguém fala de brancos
como se fosse pecado

chega o verão
todo mundo bronzeado.
(CUTI, 2017, p. 34)

A epígrafe que abre este trabalho questiona justamente a sacralidade do lugar que ocupa o branco, a ponto de ele não ser questionado. De maneira genérica, quando se fala sobre racismo é comum ver as pessoas apresentando o ponto de quem sofre o racismo, mesmo que o locutor seja um branco, o qual nunca saberá de fato o que sente uma pessoa negra, pois ele fala de um outro *locus*.

O poema continua: “brancos não são brancos? ou serão róseos/ amarelo-pálidos quase pardos?/ loiros?/ morenos? negros desbotados?/ existem mesmo ou apenas claros?” Neste trecho nos é alertado sobre a necessidade de questionar o lugar que ocupa o branco e provoca discutir a própria noção da cor da etnia branca, dada como se fosse uniforme. Não se discute os diferentes tons de pele do branco, mas

do negro, afim de reafirmar práticas racistas que buscam minimizar sua negritude, submetendo-os dentro de uma perspectiva branca.

Recentemente, os estudos sobre o racismo têm se debruçado sobre a construção da identidade racial branca e como os indivíduos que compartilham desta brancura (tal qual nós, autores deste artigo) contribuem para a manutenção de privilégios sociais, econômicos e culturais.

Não raro, muitos discursos construídos e reproduzidos por brancos afirmam que nos dias atuais as questões raciais são minimizadas, haja vista como os “tempos são difíceis para todos”. Muitos acreditam num “daltonismo social”¹, no qual a cor não importa, não é levada em conta ou mesmo é percebida. Estes enunciados tecem posições políticas, ordens econômicas, projetos educacionais e práticas sociais e culturais, constituindo redes discursivas que fundam e sustentam uma verdade discursiva, de que todos têm os mesmos acessos e direitos, sustentando um discurso meritocrático e escondendo que a brancura/branquitude é um privilégio.

O objetivo deste breve trabalho é elaborar um levantamento bibliográfico das pesquisas envolvendo a branquitude e analisar as práticas de poder que esta exerce sobre as outras identidades raciais por meio de diferentes dispositivos de poder, dando um enfoque ao currículo escolar.

As discussões acerca da “brancura” iniciaram na década de 50, quando autores negros, como Frantz Fanon nos Estados Unidos e Alberto Guerreiro Ramos no Brasil, fizeram observações de como os sujeitos brancos eram omissos quando a temática racismo era trazida em pauta, apoiando-se no discurso da democracia racial. Frantz Fanon (2008) afirma que as identidades raciais criavam limitações para (re)conhecer o Outro, não-branco, como humano.

Um dos precursores a construir o debate sobre branquitude² no Brasil foi Alberto Guerreiro Ramos (1995 [1957]), partindo das produções acadêmicas sobre os negros brasileiros. Em suas análises constatou que o que se produzia no Brasil estava reduzido a uma ótica europeia. Assim, a sociologia e antropologia nacional eram conduzidas por pesquisadores brancos, a partir de debates europeus e norte-americanos, isto é, pesquisas carregadas de colonialismo. Para ele, estes estudos sobre o negro por pesquisadores brancos procuravam reafirmar a supremacia branca, exaltando os aspectos europeus de suas posições, ao que ele chamava de “patologia-protesto”, presente em autores como Nina Rodrigues e Gilberto Freyre, por exemplo.

As discussões acerca da identidade racial branca nos Estados Unidos constituíram na década de 1990 um campo de estudos denominado *Critical Whiteness Studies*, em português, Estudos Críticos da Branquitude. Estes estudos têm como

1 Termo adaptado de “color-blind society”. (APPLE, 2000, p. ix)

2 Termo utilizado por Gilberto Freyre.

ponto de partida os ecos do que já falavam Frantz Fanon em 1950 e W. E. B. Du Bois em 1935.

Já no Brasil, o que Guerreiro Ramos abordava em 1957, é retomado de maneira expressiva somente em 2000, a partir de produções das autoras como Edith Piza, Liv Sovik, e da norte-americana Ruth Frankenberg, além do sociólogo Lourenço Cardoso. Estas autoras auxiliarão nesta pesquisa bibliográfica, embasando a análise e compreensão dos fatos aqui apresentados que se relacionam a identidade racial branca. Além deles, autores como Tomaz Tadeu Silva e Gimeno Sacristán compõem o referencial teórico para refletir sobre educação, currículo e formação da identidade, e como a branquitude pode aparecer nestes campos.

2 | BRANCURA, BRANQUITUDE E BRANQUIDADE

O termo utilizado para designar a identidade racial branca no Brasil varia de acordo com o tempo e também com o seu significado. Isto porque existem diversas maneiras de ser-branco, conforme aponta (CARDOSO, 2010).

Existem os brancos que desaprovam publicamente o racismo, procurando ter atitudes antirracistas, respeitando assim seus lugares de fala (RIBEIRO, 2017). Entretanto, existem os brancos que desconsiderando as vantagens que possui em sociedades baseadas no racismo estrutural (ALMEIDA, 2018), e/ou procuram se diferenciar ou mesmo lograr vantagem, exaltando suas ascendências europeias, são os “euroquases” (CUTI, 2017, p. 36). Em contrapartida, para os indivíduos negros o processo de afirmar suas origens é mais doloroso e difícil, sendo associado somente aos negros escravos e/ou tendo dificuldade de encontrar qual sua origem específica, tendo seu direito à história negado.

No inglês o termo “*Whiteness*” abarcou os diferentes sentidos do ser-branco. Os principais pontos levantados pelos *Critical Studies of Whiteness* tratavam de como o branco é tomado como norma, já que ele não é racializado. Isto é, quando uma produção científica ou artística é feita por um sujeito negro, indígena ou asiático³, é comum que as nomenclaturas étnicas acompanhem, como em “Black Music”, “Dança indígena”, “comida oriental”.

Desta forma, essa concepção de homem branco é usada como sinônimo de ser humano, justamente pelo fato de os brancos não serem racializados, e, portanto, são invisibilizados. Isto não quer dizer que eles não tenham seu lugar de expressão ou não sejam vistos, ao contrário, significa que, como não são identificados e marcados como brancos, assumem uma postura de porta-vozes de todos. Conforme menciona Richard Dyer:

3 Tais termos, inclusive, são termos criados por brancos para referir-se aos não-brancos. Portanto, não só o branco escolhe diferenciar tais povos, mas como diferenciá-los também.

There is no more powerful position than that of being “just” human. The claim to power is the claim to speak for the commonality of humanity. Raced people can’t do that – they can only speak for their race. But, non-raced people can, for they do not represent the interests of a race. The point of seeing the racing of whites is to dislodge them/us from the position of power, with all of the inequities, oppression, privileges, and sufferings in its train, dislodging them/us by undercutting the authority with which they/we speak and act in and on the world.⁴(DYER, 1997, p.2).

Nós, os brancos, forjamos uma raça supostamente neutra, afim, de construir um lugar de privilégios, impondo do nosso lugar “a” regra, “o” modelo a ser seguido, por meio de nossas práticas discursivas, assumindo e construindo, consciente ou inconscientemente, um patamar de superioridade. Esta atuante em diferentes eixos sociais, inclusive no campo acadêmico, onde se constrói uma superioridade epistemológica que “permite” que (nós) os brancos analisem (os) temáticas pertinentes aos não-brancos, tidos como os “Outros”, sem ser(mos) analisados de volta.

No Brasil, a palavra “brancura” define as características do que é branco, dizendo respeito ao fenótipo. Entretanto, conforme os estudos expandiram-se, constatou-se que, assim como as demais identidades raciais, a identidade racial branca não é algo homogêneo e estático (CARDOSO, 2008). Em busca de estabelecer diferenças entre os sujeitos brancos houve modificações quanto ao significado atribuído aos termos “branquitude” e “branquidade”, como será evidenciado adiante.

Guerreiro Ramos compreende que o termo brancura vai muito além das características físicas. Para ele (RAMOS, 1995[1957]a), esta “patologia” social dos brancos brasileiros estava na negação da influência de pessoas negras na formação sociocultural do país e negação da própria, biológica e cultural, ascendência negra.

Ostermos “branquitude” e “branquidade” dizem respeito às práticas socioculturais dos sujeitos constituídos como branco. Inicialmente, tanto nas traduções quanto nas produções brasileiras, o termo “branquitude” definia os “traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento” (BENTO, 2002, p. 29).

Portanto, a “branquitude” definiria as práticas que os brancos utilizam para manter seus privilégios e a supremacia branca. Através de atitudes estruturais, o branco se localiza na posição ideal, omitindo-se e contribuindo para a manutenção de certos privilégios. Esta concepção foi o que guiou os estudos da branquitude por um tempo.

Em 2004, a pesquisadora branca Vron Ware publicou um livro que teve seu título traduzido como “Branquidade: Identidade branca e multiculturalismo”. Esta tradução definia “branquidade” da mesma forma que era tomado o termo “branquitude” até

4 “Não há posição mais poderosa do que ser “apenas” humano. A reivindicação ao poder é a reivindicação de falar para o uso comum da humanidade. As pessoas racializadas não podem fazer isso – eles só podem falar por sua raça. Mas, as pessoas não-racializadas podem, pois não representam os interesses de uma raça. O ponto de ver a raça dos brancos é de desalojá-los/nos da posição de poder, com todas as injustiças, opressão, privilégios e sofrimentos inerentes, desalojando-os/nos pela redução da autoridade com a qual eles/nós falamos e agimos no e sobre o mundo” (tradução nossa).

então, sendo, portanto, somente uma mudança de nomenclatura.

Neste contexto, as autoras brancas Edith Piza e Ruth Frankenberg defendiam a ideia de que a identidade racial branca era não-evidenciada e tomada como normatividade para quem praticava ou se beneficiava desta invisibilidade, tornando-se mais fácil de perpetuá-las. Esta invisibilidade está posta, segundo a autora, apenas para quem é branco, já que “a branquidade é muito visível para os homens e mulheres de cor” (FRANKENBERG, 2004, p. 313). A partir disso, Frankenberg conceitua branquidade em oito termos:

1. A branquidade é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial;
2. A branquidade é um „ponto de vista“, um lugar a partir da qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais e globais; [...];
3. A branquidade é um lócus de elaboração;
4. A branquidade é comumente redenominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe; [...];
5. Muitas vezes, a inclusão na categoria “branco” é uma questão controversa e, em diferentes épocas e lugares, alguns tipos de branquidade são marcadores de fronteira da própria categoria;
6. Como lugar de privilégio, a branquidade não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio e subordinação relativos; estes não apagam nem tornam irrelevante o privilégio racial, mas o modulam ou modificam;
7. A branquidade é produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas socialmente construídos. Nessas condições, os significados da branquidade tem camadas complexas e variam localmente e entre os locais; além disso, seus significados podem parecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis;
8. O caráter relacional e socialmente construído da branquidade não significa, convém enfatizar, que esses e outros lugares raciais sejam irreais em seus efeitos materiais e discursivos. (FRANKENBERG, 2004, p. 312 – 313)

A autora Edith Piza (2005) propõe uma separação de termos. Para isso ela vai buscar referências no movimento negro das décadas de 1920 e 1930, onde definiam “negritude” como a inclusão de um negro na sociedade a partir da negação de sua identidade racial. Portanto, a “negritude” contempla negros que “parecem” brancos, em contraponto a “branquidade”, que seria um conjunto de valores positivos da identidade negra, ou seja, afirmação do negro frente ao racismo. Neste sentido, Piza propõe que

branquitude seja pensada como uma identidade branca negativa, ou seja, um movimento de negação da supremacia branca enquanto expressão de humanidade. Em oposição à branquidade (termo que está ligado também a *negritude*, no que se refere aos negros), *branquitude* é um movimento de reflexão a partir e para fora de nossa própria experiência enquanto brancos. É o questionamento consciente do preconceito e da discriminação que pode levar a uma ação política anti-racista. (PIZA, 2005, grifo da autora)

Nestes termos, a branquitude assume as desigualdades raciais presentes na

sociedade e desta forma busca exercer práticas antirracistas. A branquitude seria um caminho para superar a branquidade. Posteriormente, o sociólogo negro Lourenço Cardoso traz termos que se aproximam conceitualmente do que propõe Edith Piza. Ele define como branquitude crítica, esta postura antirracista e consciente dos seus privilégios e a branquitude acrítica, que acredita numa democracia racial, desconsiderando suas vantagens estruturais ou que luta para manter esta supremacia branca (CARDOSO, 2010).

Para Cardoso (2010, p. 616)

A branquitude, obviamente, também diz respeito aos aspectos físicos que identifica uma pessoa ou um grupo, no entanto, se encontra além dessa característica. A branca seria também um dos traços da própria branquitude, isto é, uma pessoa pode perfeitamente identificar-se como branca, mesmo que não possua branca

A branquitude, como identidade, além de estabelecer fronteiras externas entre brancos e negros, estabelece internas que hierarquizam os brancos por meio de outros marcadores sociais, como classe social, gênero, origem, regionalidade e fenótipo. Desta forma, para se entender a branquitude é importante compreender de que forma se constituem as bases de poder em que estão fundamentadas as desigualdades raciais. Trata-se, afinal, de buscar o poder naquele exato ponto no qual ele se estabelece e produz efeitos (FOUCAULT, 1999, p. 33).

Neste sentido, é preciso pensar o poder da branquitude como princípio da circularidade ou transitoriedade (FOUCAULT, 1999), compreendendo-o como uma rede na qual os sujeitos brancos estão em seu cotidiano, por meio de pequenas técnicas, procedimentos, fenômenos e mecanismos constituindo efeitos específicos e locais de desigualdades raciais.

3 | A BRANQUITUDE NA ESCOLA

A Colonização europeia que incorporou o mundo ao seu sistema-mundo colonial capitalista (CASTRO-GÓMEZ e GROSGUÉL, 2007), deixou uma ferida colonial (MIGNOLO, 2007), a Colonialidade. Esta se manifesta nas mais diversas formas: a colonialidade do poder, que manifesta na hierarquização social apoiada no próprio conceito de raça, classificando socialmente os colonizados e colonizadores (QUIJANO, 1992); a colonialidade do saber, através geopolítica de conhecimento (MALDONADO-TORRES, 2007), que executa “epistemicídios” os conhecimentos dos diversos povos colonizados centrando a Europa como modelo de ciência e conhecimento; e a colonialidade do ser (CASTRO-GÓMEZ e GROSGUÉL, 2007), que desconsidera a humanidade de outros povos e destitui sua existência; e a colonialidade do sentir (GÓMEZ MORENO e MIGNOLO, 2012), que define padrões

e categorizações estéticas e artísticas, atuando através da Arte.

Na educação formal, muitas vezes são visíveis as formas como estas colonialidades se manifestam: do saber, ao desconsiderar as contribuições, métodos e conhecimentos das diversas cosmovisões indígenas, africanas e orientais na história da ciência; do ser, contando a história europeia como a história mundial; e do sentir, na classificação da Arte de outros povos que não os brancos e europeus como artesanato ou folclore.

A instituição escolar com diferentes mecanismos de poder – o professor, o livro didático, o currículo – é uma reprodutora da Colonialidade e dos privilégios brancos. As questões étnicas de diferentes grupos são reduzidas à “projetos multiculturais”, onde as culturas afro – dita desta forma homogênea, que não considera as centenas de etnias africanas – e indígena – também homogeneizada desconsiderando as mais de centenas etnias – são tratadas de maneira superficial e generalista.

Este modo de tratamento às diversas culturas na educação tende a uma interculturalidade funcional, conforme afirma Fidel Tubino (2005), ou seja, uma tentativa de diminuir as áreas de tensão e conflito cultural, adaptando estes povos ao modelo branco-eurocentrado, sem realmente tratar do reconhecimento e valorização das diferenças culturais como o faria uma interculturalidade crítica.

Se a educação intercultural, por um lado, nos ensina a olhar a cultura do “outro”, de uma forma mais próxima, compreendendo e respeitando sua constituição, por outro lado, ela nos convida a estranhar nossa própria cultura, nos convida a fazer ver a branquidão escancarada e naturalizada que é reproduzida nos modos de vida das pessoas e nas relações sociais, de modo a nos propiciar ferramentas que nos racialize.

Pensar uma educação pluriétnica deveria ser uma prática, uma proposta político social, ético e epistêmico que procure mudar as relações, estruturas, condições e dispositivos de poder, pois nossos alunos veem e vêm de diferentes realidades culturais e étnicas (CANDAU, 2013). No entanto, o tão criticado projeto positivista, ainda se sustenta, desta vez, pautando-se em um novo discurso.

O racismo é um dos temas poucos discutidos em sala de aula. Poucos professores se arriscam a problematizar as cotas raciais e raros questionam o privilégio de ocuparem seus postos como brancos. Aí a educação promove não apenas seu papel de docilizar corpos, mas, também, subjetividades.

A pesquisadora branca norte-americana Peggy McIntosh (1995) buscou estabelecer algumas “pequenas vantagens diárias” que as pessoas brancas possuem como a confiança financeira gerada pela cor da pele na utilização de cheques, cartões e dinheiro; a segurança de poderem transitar em lugares públicos sem serem maltratadas; a certeza de que se precisarem falar com a “pessoa responsável”, essa pessoa sempre será alguém de seu grupo; o fato de não terem que se preocupar

que a educação de seus filhos forneça conhecimentos sobre o racismo, bem como poderem se preocupar com o problema sem serem vistos como interesseiros.

McIntosh (1998) ainda acrescentou privilégios cotidianos em âmbitos escolares desde a conveniência de combinar a cor da pele com ataduras, até a abertura de um livro didático para descobrir a sua identidade racial afirmada na história, literatura e civilização em geral. A autora destaca veemente como o processo de escolarização não contribuiu para que percebesse seus privilégios, mas ao contrário, fortaleceram sua identidade racial “padrão”.

Essa identidade racial branca é construída historicamente (PIZA, 2005) e, portanto, é reafirmada pelos produtos culturais e processos educacionais envolvidos nestes processos. Referindo-se aos produtos culturais – e, neles se enquadram o currículo, o livro didático, entre outras diretrizes pedagógicas – a autora branca Liv Sovik (2004, p. 370) afirma: “Os produtos culturais de massa veiculam a cultura hegemônica, em sua articulação instável de diferenças internas à sociedade. O resultado, em geral, é de aparência branca, pois a branquitude continua sendo uma espécie de projeto para a Nação”. Assim, é possível perceber o projeto de embranquecimento ou branqueamento do Brasil, expresso de maneiras mais evidentes como nos incentivos as imigrações europeias para o território brasileiro ou de maneiras mais “sutis” como as mencionadas no texto.

4 | CURRÍCULO ESCOLAR E A BRANQUITUDE

Conforme exposto, o currículo escolar se torna de vital importância para a tentativa de uma educação que problematize a branquitude na busca de uma educação intercultural crítica. Considera-se o currículo como muito mais do que os conteúdos dos componentes curriculares ou disciplinas. Currículo é tudo que se promove a educação no espaço do âmbito escolar e todos os fatores que interferem no processo educacional. As concepções de educação, os conteúdos, as práticas, os projetos, os métodos, as regras, os discursos e os conhecimentos selecionados (SILVA, 2005).

O currículo escolar, sendo um local onde se produz e transmite significados sociais, acaba por se tornar uma “política cultural” (GIROUX, 1987) neste projeto de branqueamento, citado por Sovik (2004), ligado a relações de poder e desigualdade. O currículo contribui para a formação de identidades, estabelecendo divisões, diferenças e definições. Ele determina os conhecimentos válidos e os “inválidos”.

Um dos autores que mais se dedica a analisar o currículo, partindo dos Estudos Culturais, é Tomaz Tadeu da Silva. Em sua obra, *Currículo como fetiche* (2001), ele aponta o caráter representativo do Currículo e como as identidades reprimidas são sempre marcadas, enquanto o homem-branco-heterossexual, a norma invisível, não

aparece como tal.

Tomaz Tadeu da Silva (2001, p. 47) afirma:

Os diferentes grupos sociais utilizam a representação para forjar a sua identidade e as identidades dos outros grupos sociais. Ela não é, entretanto, um campo equilibrado de jogo. Por meio da representação travam-se batalhas decisivas de criação e imposição de significados particulares: esse é um campo atravessado por relações de poder. [...] o poder define a forma como se processa a representação; a representação, por sua vez, tem efeitos específicos, ligados, sobretudo, à produção de identidades culturais e sociais, reforçando, assim, as relações de poder.

Assim, as representações e significados sociais construídos pelo currículo escolar devem ser vistos de forma crítica pelos entes envolvidos na educação. O comum é que o “não-branco” seja o étnico, especificando-o em como por exemplo “artista afro-americano”, “poeta negro”, “Arte negra”. A necessidade de especificar, quando se refere a determinada etnia, pressupõe que as palavras “artista”, “poeta” e “Arte” sempre se refiram a brancos, já que nunca se acrescenta marcador de raça neles. Da mesma forma, está presente a discriminação nas diferenciações de termos “alta cultura” ou “baixa cultura”, “arte popular” e “arte clássica” (CANCLINI, 1998).

Silva (2001) ainda destaca a necessidade de deixar de ver o currículo – e os conteúdos, práticas e métodos atrelados a ele – como algo dado, pronto e sacralizado. Ou seja, o currículo é construído socialmente e, portanto, permeado por diversos eixos que o entrecruzam. Devemos então assumir nosso papel político na construção do currículo.

Nesta construção, as identidades dos educandos devem ser levadas em conta, de maneira a não contribuir para a exclusão ou para supremacia de maneira inconsciente e omissa. Por mais que os indivíduos brancos não deem atenção para como a configuração do currículo os favorece, os indivíduos que não são contemplados percebem com muita facilidade.

Assim, “o currículo é, pois, um fetiche nos dois sentidos: para os ‘nativos’ que são incapazes de percebê-lo como produto de sua própria criação; para os ‘forasteiros’ que, contrariamente, são capazes de perceber o engano em que estão envolvidos os ‘nativos’, denunciados, então, como fetichistas” (SILVA, 2001, p. 73).

Por isso, há a necessidade de problematizar o que é tido como óbvio, problematizar o normativo, naturalizado, tornar o branco marcado. Como afirma Gimeno Sacristán (2001, p. 11) “é preciso fazer um problema do óbvio, daquilo que se forma o cotidiano, como meio de ressaltar, de sentir o mundo mais vivamente e de poder voltar a encontrar o significado daquilo que nos rodeia”.

Além disso, faz-se necessário uma postura crítica dos educadores, em especial os brancos. É preciso analisar como o que é posto em currículo é condizente com a identidade racial dos estudantes, não tomando nada como padrão, como tradição.

Procurando assim encontrar em si e despertar criticamente em seus estudantes a consciência de seu “lugar de fala” e seu “lugar de escuta” (DAL FARRA, 2017). Assim, será possível construir uma identidade racial da branquitude crítica, capaz de entender sua posição e até onde pode fazer para combater o racismo.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento das pesquisas relacionadas a branquitude, nota-se que esta problemática tem sido tratada por pesquisadoras brancas, normalmente ligadas aos Estudos feministas, ou por pesquisadores negros, que vêem a necessidade de tratar deste assunto. Portanto sendo um campo muito novo e restrito de pesquisa, permitindo ainda, em trabalhos futuros, investigar como se constituem as identidades masculinas brancas.

Percebe-se em nossa cultura que os sujeitos brancos sabem que são privilegiados em relação aos não brancos, porém não se responsabilizam por este fato. A Educação, tanto formal como a não-formal, ou seja, dentro das instituições e fora delas, permite que os indivíduos brancos não se percebam como tal. Acreditando estar numa posição de neutralidade e lugar-comum estes sujeitos acreditam falar pelo universal.

Portanto, essa identidade racial construída de maneira a não se perceber contribui para a manutenção dos privilégios estabelecidos pelo racismo. Ou mesmo, conscientes de sua posição, existem indivíduos que reafirmam seus privilégios através de exaltação de suas ascendências europeias, constituindo o que é chamado de branquitude ou branquitude acrítica.

Conforme apontam as autoras e autores, é possível construir uma branquitude capaz de refletir sobre seus privilégios de maneira crítica, que permita uma atitude política mais consciente e antirracista. Principalmente que sejam analisadas com criticidade as práticas, conteúdos e costumes que compõem o currículo escolar, e já fazem parte do cotidiano escolar.

O que se busca com este texto, por parte de nós autores brancos, é dar um passo em caminho à branquitude crítica, evidenciando alguns privilégios identificados, diante de um esforço diário e contínuo para se tornar atento a atitudes que podem perpetuar práticas racistas já naturalizadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

APPLE, M. W. Foreword. In: KINCHELOE, J. L., *et al.* **White reign:** Deploying whiteness in America. New York: Palgrave Macmillan, 2000. p. ix-xiii.

- BENTO, M. A. S. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. D. S. (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002. p. 25-58.
- CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1998.
- CANDAU, V. M. F. Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. In: WALSH, C. (ed.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 2013. p. 145-164.
- CARDOSO, L. **O branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957- 2007). 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.
- CARDOSO, L. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Rev. latinoam.cienc.soc.niñez juv**, Manizales, v. 8, n. 1, p. 607-630, jan 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000100028&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 mai 2019.
- CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.
- CUTI, L. S. **Negrhúmus líricos**. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2017.
- DAL FARRA, A. **Branco: o cheiro do lírio e do formol**. São Paulo: [s.n.], 2017.
- DYER, R. **White**. New York: Routledge, 1997.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FRANKENBERG, R. A miragem de uma branquitude não-marcada. In: WARE, V. (org.) **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 307 – 338.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.
- GÓMEZ MORENO, P. P.; MIGNOLO, W. **Estéticas decoloniales**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 127-169.
- MCINTOSH, P. White privilege: Unpacking the invisible backpack. In: KESSELMAN, A. V.; McNAIR, L. D.; SCHNIEDEWIND, N. (ed.) **Woman: Images and realities: A multicultural anthology**. Mountain View, California: Mayfield Pub. Co. 1995. p. 264-267.
- MCINTOSH, P. White Privilege and Male Privilege: A personal account of coming to see correspondences through work in women’s studies. In: COLLINS, P. H; ANDERSEN, M. L. (ed.). **Race, Class, and Gender: An anthology**. Belmont, CA: Wadsworth Publishing, 1998. p. 94-105.

MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (.). **El giro decolonial**: reflexiones para uma diversidade epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 25-46.

PIZA, E. Adolescência e racismo: uma breve reflexão. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE MAY. 1. **Proceedings online[...]** São Paulo: USP, 2005. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000082005000100022&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 29 mai 2019.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

RAMOS, A. G. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995 [1957].

RAMOS, A. G. **Patologia social do “branco” brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995[1957]a.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SILVA, T. T. D. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, T. T. D. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acordo Bilateral Brasil/EUA 184

Alfabetização 11, 12, 13, 14, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 61, 90, 163, 173, 174, 181, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 305, 366

Amor 17, 73, 95, 100, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122

Apoio 14, 69, 79, 81, 90, 94, 95, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 169, 182, 202, 235, 282, 283, 285, 286, 298, 310, 366, 383

Aprendizagem 3, 11, 20, 22, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 74, 81, 82, 83, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 137, 139, 141, 143, 146, 148, 165, 166, 167, 169, 173, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 210, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 226, 227, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 270, 271, 273, 278, 286, 287, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 303, 305, 308, 310, 314, 316, 317, 318, 319, 326, 328, 329, 332, 335, 336, 337, 339, 372, 373, 374, 375, 376, 378, 379

Avaliação 31, 52, 59, 62, 77, 78, 79, 80, 84, 87, 98, 152, 153, 162, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 191, 193, 206, 207, 221, 222, 239, 269, 272, 276, 314, 327, 329, 331, 332, 334, 336, 377

Avaliações externas 77, 78, 84

C

Card games 26, 27, 32

Congresso nacional 20, 36, 37, 38, 163, 206, 336

Cuba 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 363, 366

Currículo escolar 137, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 151, 201, 202, 332, 335, 338, 342, 344, 350, 351, 352

D

Deficiência visual 49, 54, 55, 56, 57, 107, 207

Desenhos táteis 49, 51, 52, 54, 55, 56

Dificuldade 60, 65, 66, 94, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 176, 178, 179, 180, 200, 219, 228, 236, 242, 271, 277, 298, 328, 345, 374, 376, 377

E

Educação 2, 3, 4, 5, 10, 11, 12, 13, 14, 23, 24, 26, 28, 29, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 56, 57, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 105, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 121, 122, 123, 125, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 201, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 251, 252, 253, 254, 261, 269, 270, 271, 272, 273, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 284, 287, 288, 290, 292, 293, 296, 297, 301, 304, 305, 306, 308, 309, 310, 311, 312, 315, 316, 326, 328, 329, 334,

336, 341, 342, 345, 349, 350, 351, 352, 353, 355, 360, 366, 371, 374, 375, 379, 380, 382, 383
Emancipação 11, 18, 23, 88, 162
Ensino 3, 4, 5, 12, 15, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 46, 47, 48, 56, 58, 59, 62, 63, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 79, 81, 82, 83, 85, 86, 94, 98, 99, 102, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 186, 191, 199, 201, 203, 204, 205, 206, 208, 210, 211, 212, 214, 215, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 237, 253, 254, 269, 270, 271, 273, 277, 279, 285, 286, 287, 288, 292, 295, 296, 299, 300, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 315, 317, 319, 321, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 358, 360, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 379, 381, 383
Ensino fundamental 38, 68, 81, 94, 99, 137, 138, 139, 140, 145, 146, 147, 148, 173, 177, 178, 179, 182, 208, 212, 218, 296, 307, 309, 311, 341, 372, 376, 377
Escola 2, 3, 4, 5, 12, 19, 27, 28, 33, 36, 39, 40, 41, 43, 44, 47, 56, 59, 60, 61, 62, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 107, 108, 109, 110, 111, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 151, 154, 158, 159, 160, 166, 173, 174, 176, 177, 179, 180, 188, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 199, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 211, 212, 214, 215, 218, 227, 228, 231, 235, 236, 237, 240, 277, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 294, 296, 297, 299, 300, 301, 303, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 318, 319, 324, 326, 335, 338, 348, 353, 357, 358, 359, 372, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 382
Estado da arte 150, 151, 152, 153, 154, 158, 161, 162, 163, 269, 333
Estudos de gênero 150, 151, 153, 155, 156, 158, 159, 161, 162
Ética 21, 22, 113, 115, 119, 120, 121, 141, 143, 148, 201, 209, 214, 250, 359
Eudaimonia 113, 114, 119, 120

F

Formação 10, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 33, 35, 59, 62, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 92, 95, 97, 98, 101, 107, 108, 109, 113, 122, 123, 124, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 145, 146, 147, 148, 154, 157, 158, 159, 160, 161, 166, 167, 168, 169, 172, 186, 187, 189, 190, 191, 204, 205, 206, 207, 210, 211, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 230, 231, 232, 233, 237, 238, 239, 250, 251, 255, 268, 269, 274, 277, 282, 283, 290, 291, 294, 296, 301, 302, 303, 304, 307, 312, 313, 314, 316, 326, 341, 345, 346, 350, 358, 359, 362, 372, 373, 375, 376, 380, 381, 383

H

Hegemonia capitalista 184, 197

I

Identidade escolar 78

Inclusão 5, 50, 51, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 107, 137, 151, 154, 162, 199, 200, 203, 205, 206, 207, 208, 212, 214, 216, 308, 309, 310, 311, 313, 315, 316, 347, 358

Iniciativa privada 36, 37, 41, 42, 43, 46, 47

Intervenção pedagógica 173, 182, 297, 298, 299, 317

J

Jogos didáticos 26, 28, 33, 35, 67

L

LDB 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 75, 207, 311, 375, 382

Libras 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 69, 70, 75, 76

Língua portuguesa 139, 144, 145, 173, 175, 177, 178, 181, 182, 222, 295, 328, 381

Lúdico 32, 33, 58, 59, 64, 65, 66, 216, 217, 218, 221, 222, 300, 317, 319, 321

Luta por escola 88, 89

M

Maestros 11, 14, 16, 20, 21, 23

Matemática 17, 18, 107, 109, 139, 150, 152, 155, 158, 163, 173, 175, 177, 178, 179, 181, 182, 212, 256, 257, 258, 259, 261, 263, 264, 265, 266, 267, 295, 319, 328, 337, 338, 339, 341

Movimento social 88, 101

O

Organização escolar 78, 202

P

Paideia 76, 113, 114, 115, 121, 122

Papel microcapsulado 49, 50, 51, 52, 54, 56

Pluralidade cultural 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148

Professor 4, 5, 12, 14, 18, 21, 23, 26, 27, 28, 33, 34, 43, 58, 59, 63, 66, 67, 69, 70, 71, 75, 76, 82, 83, 84, 91, 98, 99, 100, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 141, 142, 145, 146, 147, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 178, 179, 180, 181, 182, 198, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 210, 211, 212, 215, 218, 219, 222, 229, 231, 232, 234, 235, 236, 269, 283, 284, 287, 297, 298, 299, 303, 306, 310, 312, 313, 314, 319, 324, 327, 332, 333, 334, 335, 336, 338, 349, 355, 357, 360, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381

Profissão docente 164, 169

Programa de saúde 26, 28, 29, 33

R

Resistência/desistência 164

S

Sexualidade 2, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 383

Síndrome de burnout 164, 172

Surdez 4, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 107, 241

Surdos 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 69, 70, 72, 74, 76

T

TDAH 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 109, 111, 240

 **Atena**
Editora

2 0 2 0