

## HETEROGENEIDADES SOCIAIS EM ARTIGOS CIENTÍFICOS: REFLEXÕES SOBRE IMPACTOS DA DIVERSIDADE SOBRE OS PROCESSOS EDUCACIONAIS

*Data de aceite: 27/02/2023*

**Telma Ferraz Leal**

**Renata da Conceição Silveira**

**Joaquim Junior da Silva Castro**

“Ao meio social, cada aluno vem de uma família de um meio social e cultural diferentes, não adianta eu querer achar que todos são iguais, eles são diferentes e aqueles que têm um maior contato com o letramento em casa, eles têm maior facilidade em aprender e avançar aqui na escola”

(concepção de uma professora acerca das questões de heterogeneidade – BRAGA, 2013)

O debate acadêmico sobre heterogeneidade tem acontecido sob diferentes olhares, sobretudo quanto a questões relativas à educação para os direitos humanos e quanto à heterogeneidade de níveis de conhecimento, muitas vezes atribuída às diferenças individuais, sobretudo aos diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes. No entanto, a discussão sobre as relações entre heterogeneidades sociais e diferenças individuais e seus impactos sobre as heterogeneidades de níveis de conhecimentos

não é suficientemente aprofundada na área de educação. Essa foi a conclusão a que chegamos em uma investigação sobre teses e dissertações sobre heterogeneidade publicadas no período de 2010 a 2016, apresentada no volume 1, capítulo 1 desta coletânea.

Para dar continuidade às reflexões sobre este tema, realizamos esta pesquisa em que analisamos artigos científicos sobre heterogeneidade, com o objetivo de mapear as contribuições dos estudos sobre os impactos da heterogeneidade sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Esse debate reveste-se de especial relevância na discussão sobre o ensino de leitura e escrita, sobretudo quando partimos do pressuposto de que é dever da escola garantir aprendizagem a todos os estudantes. Tendo esse ponto de partida, defendemos que é necessário considerar a heterogeneidade em sentido amplo e, no cotidiano da sala de aula, favorecer as interações solidárias, colaborativas, respeitadas entre os estudantes, contemplar discussões sobre heterogeneidades sociais, contribuindo para a formação crítica dos estudantes, combatendo preconceitos e valorizando a diversidade humana, o que remete às estratégias de seleção e tratamento de textos de diferentes gêneros que contribuam com tal desenvolvimento. Também,

tendo esse ponto de partida, defendemos a necessidade de utilizar diferentes estratégias para lidar com as heterogeneidades de conhecimentos dos estudantes, considerando que tais heterogeneidades são resultantes das trajetórias de cada um, as quais sofrem determinações das diferenças individuais e dos modos como suas identidades sociais são vivenciadas na sociedade e, ainda, das oportunidades de vida. Dada a necessidade de fazer um recorte para a escrita deste capítulo, optamos por focar o debate sobre as heterogeneidades sociais, deixando os dados sobre o modo como as diferenças individuais são abordadas nos textos para outro momento.

Para discutir os resultados dessa investigação, faremos, inicialmente, uma breve exposição sobre os pontos de partida sobre o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre o tratamento da heterogeneidade na prática de professores. Só depois, serão expostos a metodologia do estudo, resultados e conclusões.

## **1 | O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A QUESTÃO DA HETEROGENEIDADE**

A heterogeneidade na educação tem sido um tema com interesse crescente, tendo como discurso comum uma rejeição às práticas homogeneizantes, tal como podemos identificar no trabalho de Ishikawa (2012), que abordou a configuração da escola e sua relação com as práticas homogeneizadoras, buscando “compreender o conceito de multiculturalismo no âmbito da escola e nos processos de formação de professores” e “elencar em que medida a organização da escola favorece ou não, práticas que se atentam às características plurais dos alunos” (ISHIKAWA, 2012, resumo).

Por meio de uma pesquisa bibliográfica em artigos publicados nos anais dos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, GT04 – Didática, GT12 – Currículo e GT13 – Ensino Fundamental) e em uma dissertação, a autora conclui que as práticas que objetivam cumprir metas de formação de sujeitos para o mercado de trabalho acabam por homogeneizar as ações pedagógicas em sala de aula. Tal preocupação é, de fato, relevante, mas muitas vezes encobre uma outra problemática, que é das práticas que tratam as singularidades dos indivíduos e apagam suas identidades sociais.

Assim, problematizamos, neste artigo, que a heterogeneidade contempla, dialeticamente, o fenômeno da homogeneidade, tal como discutido por Leal, Sá e Silva (2016), ao discutirem o princípio da homogeneidade em Kant. Esse debate culmina na nossa defesa de que existem diferenças individuais, que implicam nas singularidades de cada ser, e diversidade social, que implica em identidades sociais, nas quais, portanto,

emergem homogeneidades, tais como as identidades étnicas, religiosas, regionais, de orientação sexual, gênero, dentre outras. Por outro lado, defendemos que a individualidade de um sujeito é composta por um conjunto de identidades sociais, além dos aspectos relativos às características biológicas e trajetórias de vida. Na pesquisa educacional, é preciso, portanto, tratar das heterogeneidades em sua complexidade e suas interrelações.

Vários estudos têm tratado sobre heterogeneidades sociais, com os quais buscamos dialogar. Um deles foi conduzido por Silva (2018), que tratou sobre heterogeneidade ao abordar a Educação de Jovens e Adultos em que há pessoas com distintas faixas etárias e histórias culturais. Foram vivenciadas situações de ensino, chegando-se à conclusão de que a proposta dialógica-problematizadora possibilitou a superação das diferenças etárias e culturais dos educandos da EJA, uma vez que essas se complementam na ação dos sujeitos. Desse modo, afirmam que, nessa perspectiva, o “ensino de Ciências apresenta-se com potencial transformador para a promoção da prática educacional humanizadora contribuindo para a conscientização crítica dos sujeitos” (SILVA, 2018, resumo).

As reflexões realizadas evidenciam que a diversidade quanto à faixa etária e história cultural não foram obstáculos à aprendizagem de todos, pois,

Os educandos relacionaram o conhecimento estudado em sala com o contexto onde eles estão inseridos, as problemáticas locais. No início da proposta didático metodológica, as falas expressavam um distanciamento dos educandos em relação ao bairro e suas questões, também era comum na fala a relação paternalista com o Estado. O que se observa agora é uma visão mais crítica, um questionamento sobre a realidade que os cerca (SILVA, 2018, p. 95).

Desse modo, a conclusão do estudo foi que

[...] a proposta possibilitou a superação das diferenças etárias, sociais e culturais, uma vez que essas se complementam na ação dos educandos mediados por uma metodologia capaz de levar em consideração a realidade dos sujeitos e as experiências de vida de cada educando (SILVA, 2018, p. 103).

Apesar do uso da expressão “superação” conduzir a uma concepção de que as heterogeneidades precisam ser apagadas, as análises dos dados evidenciam outra intencionalidade, que foi de mostrar que essa diversidade favoreceu a socialização de saberes múltiplos que propiciaram aprendizagens a todos. Não há, no estudo, delimitação acerca de quais tipos de heterogeneidade, além da faixa etária, estão sendo considerados, optando-se por fazer referência a distintas histórias culturais. Apesar da abrangência da expressão, podemos inferir que são consideradas as heterogeneidades que marcam diferentes identidades sociais.

Diante do desafio de refletir sobre as heterogeneidades e seus impactos sobre o ensino, deparamo-nos sobre três grandes temáticas: (1) a importância de considerar a heterogeneidade para contribuir com a formação humana crítica dos estudantes; (2) a necessidade de vivência de estratégias didáticas para garantir a aprendizagem a todos no cotidiano escolar; (3) os efeitos da heterogeneidades sobre a reprovação e evasão dos estudantes. Nesta terceira temática, prevalecem os estudos que focam nos resultados das pesquisas sobre dados estatísticos de condições de vida dos estudantes.

Nogaredo (2016) objetivou “conhecer os aspectos sociais, culturais e escolares das crianças que reprovaram no 3º Ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas do estado de Santa Catarina”, por meio dos dados do Censo Escolar de 2013 (INEP) e dos dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (IBGE). A pesquisadora informou que

Dentre os itens disponíveis no banco de dados, foram considerados aqueles relacionados aos aspectos sociais, culturais e escolares, pautados nos seguintes fatores: localização de moradia da criança e da escola, gênero, idade, raça, sexo, meio de locomoção utilizado para chegar à escola, dependência administrativa da escola, se a criança possui necessidades especiais e quais são essas necessidades (NOGAREDO, 2016, p. 18).

Segundo a autora, 7% das crianças foram reprovadas ao fim do 3º Ano em Santa Catarina (mais de 6.000 crianças), sendo 66% do sexo masculino. Também identificou maior índice de reprovação entre crianças brancas das periferias do perímetro urbano (52,8%). Quanto à idade, a maior frequência foi de crianças que tinham 10 anos de idade (34,7%). Esses dados remetem a diferentes tipos de heterogeneidade: gênero, étnica, classe social, idade.

Ao discutir tais dados, a autora faz cruzamentos entre os tipos de heterogeneidade. Por exemplo, o maior percentual de meninos reprovados é discutido pela autora a partir do dado de que são os meninos os que mais iniciam atividades remuneradas em busca de recursos financeiros e que, portanto, não podem participar de atividades no contraturno na escola. Desse modo, a categoria gênero cruza com a categoria classe social, evidenciando dificuldades que são relativas às condições de participação em atividades escolares. Outras hipóteses explicativas são expostas, como as baseadas em padrões comportamentais (tendência de as meninas serem mais atentas, organizadas, passivas e maleáveis, ficarem mais tempo em casa) (NOGAREDO, 2016, p. 60).

O cruzamento entre alguns fatores revelam, nos dados, impactos variados de classe social. Por exemplo, os meninos de bairros periféricos sofrem mais o processo de reprovação. Em relação à idade, a autora chama a atenção para o fenômeno da multirrepetência, pois há maior quantitativo de reprovações em crianças com 10 anos ou mais.

Um dado que destoa dos dados brasileiros de modo geral é a maior quantidade de reprovações entre crianças brancas. A autora chama a atenção de que há uma significativa parcela de pessoas que não declaram sua raça e que na população catarinense há predominância de pessoas brancas, o que justificaria apresentar o maior índice de reprovação. Sobre essa supremacia étnica, a autora destaca:

Sendo a população catarinense predominantemente branca, esta acaba por impor também seus valores seja no âmbito da cultura ou em outros aspectos sociais e as minorias étnicas como os indígenas e negros ficam a margem do processo, quando não invisíveis como se não fossem eles também portadores de cultura e valores. Esse predomínio do branco sobre os demais segmentos no contexto social catarinense parece que foi incorporado como natural e as pessoas reproduzem, conscientes ou não, adotando como seu um modelo de cultura ocidental e branca (p. 66).

Outro tipo de heterogeneidade identificado como tendo impacto sobre reprovação foi a presença de grande quantidade de pessoas com deficiência. Os dados também evidenciam que a maioria das crianças reprovadas no 3º ano em Santa Catarina são do sexo masculino, não utilizam transporte para ir à escola e não estudam no contraturno escolar. Além disso, boa parte dos professores não são efetivos e precisam de um melhor programa de formação continuada.

A autora afirma que “nenhuma criança é igual a outra, já que cada uma está inserida em um determinado contexto social, com acesso ou não a determinados bens culturais” (NOGAREDO, 2016, p. 28). Desse modo, ela relaciona o problema da repetência à falta de bens culturais. Assim, ressalta a “importância de possibilitar o acesso a todas as crianças aos bens culturais e à compreensão ou ao domínio desses bens, além das oportunidades de interagir, imaginar e expressar-se” (NOGAREDO, 2016, p. 28).

Apesar desse viés explicativo, a autora enfatiza a necessidade de garantir o acesso e permanência para todas as crianças, levando em consideração a condição social, étnica, de gênero, afirmando a constituição desses estudantes como sujeitos sociais. Então, diferentemente do discurso sobre déficit cultural, há, neste trabalho, a defesa de adequação dos espaços escolares, tanto em relação aos tempos, recursos didáticos e pedagógicos, quanto à formação dos professores para lidar com tais especificidades. Essa defesa tem como justificativa a incoerência, segundo a autora, entre a garantia do direito de inclusão dos estudantes (democratização do ensino) e a exclusão desses mesmos estudantes, resultante de eles não acompanharem os padrões definidos nas metas e perfis. Alerta, portanto, que a avaliação funciona como instrumento de segregação. Nesse sentido, dialoga com Arroyo (2010, p. 90):

Sabem-se diferentes em raça, etnia, classe, e por serem diferentes foram pensados e produzidos como inexistentes, inferiores em nossa história, porque diferentes, inexistentes para os padrões de poder, de trabalho, de ocupação-expropriação das terras, da riqueza, dos espaços e instituições da saúde, do direito, da educação. Sabem que nesses padrões não lhes foi dado vez, lugar, reconhecimento, pelo racismo que marcou nossa formação social. Foram produzidos como inexistentes, para esses lugares e territórios. Jogados no outro lado, do não reconhecimento, da inexistência.

As discussões dos dados, portanto, mobilizam aspectos relativos a diferentes tipos de heterogeneidade e seus impactos sobre a reprovação dos estudantes. Ou seja, abordam a repetência na perspectiva de que as condições de vida dos estudantes pertencentes a diferentes grupos sociais criam obstáculos à progressão escolar. Mas outras questões também permeiam esse debate, como o compromisso de contribuir para a formação humana crítica dos estudantes e o fortalecimento de suas identidades.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (2017), doravante BNCC, traz à baila, atribuído ao componente LP, um ensino que dialogue com uma participação crítica na sociedade:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BNCC, 2017, p. 68).

Entendemos, nesse sentido, que essa participação significativa também aconteça por meio de um ensino-aprendizagem que proporcione aos discentes um conhecimento sobre as diferenças que os permeiam em uma sociedade multicultural e cada vez mais tecnológica. Há, então, um impacto positivo das heterogeneidades sociais e individuais ao ensino de português, entendendo-as como manifestações que propiciem um olhar crítico e consciente da sociedade.

## **2 | METODOLOGIA**

Por meio de pesquisa bibliográfica foram investigados 20 artigos de periódicos científicos, utilizando-se, para tal, a análise de conteúdo de Bardin (1977), que constou de quatro etapas.

Na primeira etapa fizemos o levantamento dos textos; na segunda etapa, a leitura do artigos para a construção das categorias e codificação em quadros, por dois juízes independentes; em seguida, houve discussão das discrepâncias na categorização no grupo de pesquisa; por fim, fizemos a checagem final das categorias, síntese das informações

levantadas e interpretação dos dados.

Para a seleção dos artigos, foi feito levantamento nos periódicos: Revista Brasileira de Educação (RBE) ANPEd e Revista Educação e Linguagem da UFMG –, entre os anos 2010 a 2016. É importante ressaltar que, nas plataformas dos respectivos periódicos, os filtros de busca não permitiram o levantamento de modo individualizado para cada descritor. Razão para o quantitativo de periódicos (revistas) ter sido obtido a partir dos seguintes critérios: ser da área de educação, estar enquadrado no período estipulado para a pesquisa e versar sobre os termos heterogeneidade e diversidade.

Em ambas as plataformas, o número de produções identificadas foi bastante restrito. No periódico Educação e Linguagem, do total de 158 artigos publicados entre 2010 e 2016, dois foram selecionados por tratarem do tema dessa pesquisa; no periódico Revista Brasileira de Educação, do total de 321 artigos no mesmo período, 19 foram selecionados. Dos 21 artigos, optou-se por analisar 20, que foram escolhidos aleatoriamente. No quadro a seguir, seguem as informações sobre os artigos.

Código	Referência	Quantidade de páginas	Objetivo
D1	SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; BONIN, Iara Tatiana e RIPOLL, Daniela. Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discurso científico e discurso multicultural. <b>Revista Brasileira de Educação</b> [online]. 2010, vol.15, n.43, pp.98-108. ISSN 1413-2478.	13	Analisar como os textos de literatura infantil ensinam e buscam influenciar condutas e atitudes em relação à diferença.
D2	GUEDES CAPUTO, Stela. Aprendendo yorubá nas redes educativas dos terreiros: história, culturas africanas e enfrentamento da intolerância nas escolas. <b>Revista Brasileira de Educação</b> , vol. 20, núm. 62, julho-setembro, 2015, pp. 773-796 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil	24	Mostrar como o conhecimento das culturas afro-brasileiras, neste caso, especificamente, do yorubá - língua praticada em alguns terreiros de candomblé, pode auxiliar no combate ao racismo religioso presente nas escolas brasileiras.
D3	FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; NUNES, Georgina Helena Lima; KLUMB, Márcia Cristiane Vólz. As temáticas gênero e sexualidades nas reuniões da ANPEd de 2000 a 2006. <b>Revista Brasileira de Educação</b> , v. 18, p. 899-920, 2013.	24	Realizar um mapeamento dos trabalhos de pesquisa apresentados na ANPEd que se ocuparam dos temas "relações de gênero" e "sexualidades".

D4	RUSSO, Kelly; ARAUJO, Cinthia. Concepções docentes sobre diferença no cotidiano de escolas do Rio de Janeiro <b>Revista Brasileira de Educação</b> , vol. 18, núm. 54, julho-setembro, 2013, pp. 571-587	20	Aprofundar a discussão sobre as diferenças culturais no cotidiano escolar, mostrando como um grupo de professores de escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro identifica e lida com essa questão em sala de aula.
D5	FERRARI, A. Cultura Visual e homossexualidades na constituição de “novas” infâncias e “novos” docentes. <b>Revista Brasileira de Educação</b> , Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 107-120, jan/abr. 2012.	16	Estabelecer pontos de encontro entre a formação docente, educação infantil e relações de gênero e sexualidades.
D6	RAMOS, A. H. Educação em Direitos Humanos: local da diferença. <i>In: Revista Brasileira de Educação</i> , v. 16, n. 46, jan a abr., 2011.	25	Investigar a constituição do currículo de Educação em Direitos Humanos no Brasil, procurando identificar os sujeitos com poder de significar a área e os sentidos em disputa nesse processo – destacadamente o modo como a diferença se articula e constrói consensos nesses espaços curriculares.
D7	CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. <b>Revista Brasileira de Educação</b> , v. 22, p. 539-564, 2017.	26	Analisar como a educação quilombola pode contribuir para o enfrentamento ao racismo nas escolas e na sociedade em geral.
D8	ALMEIDA, Luana Costa. As desigualdades e trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. <b>Revista Brasileira de Educação</b> , v.22, n. 69, abr.-jun. 2017	24	Analisar o fenômeno escolar a partir da relação entre o desempenho escolar dos estudantes e o entorno social das escolas.
D9	BERTOLDO, Ernesto Sérgio. Cenas Pedagógicas da Escola de um Centro Sócio-educativo: a aula como (não) acontecimento School Pedagogical Scenes of a Socio-Educational Center: the class as (not) a happening. <b>Faculdade de Letras</b> , v. 24, n. 2-JUL, p. 519, 2016.	29	Problematizar a relação com o saber em um centro socioeducativo , destinado a menores infratores, em uma cidade do interior de Minas Gerais.
D10	OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. <b>Revista Brasileira de Educação</b> , Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 11-33, jan./mar. 2017.	23	Analisar os livros do Programa Nacional dos Livros Didáticos (PNLD) de educação no campo, atentando para os conhecimentos e modos de vida que ali se apresentam e como se apresentam. Por meio da seleção e análise de acontecimentos imagéticos e textuais significativos, são discutidas hierarquias de saberes e modos de vida nos materiais em questão.

D11	CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. <b>Revista Brasileira de Educação</b> , Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 641-661, dez. 2011.	23	Entender a formação continuada como um locus privilegiado para refletir e debater a diversidade cultural no contexto escolar.
D12	BUSS-SIMÃO, Márcia. Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil. <b>Revista Brasileira de Educação</b> , v. 18, p. 939-960, 2013.	22	Investigar entre as crianças as formas, as significações e as vias de transmissão de elementos culturais e sociais que envolvem a dimensão corporal, assim como a emergência de novos elementos que reforçam, modificam, multiplicam, transformam, transgridem e transcendem ou simplesmente ocultam aqueles já estabelecidos.
D13	FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Pedagogia, educação especial e educação inclusiva na UNESP: história e trajetória. <b>Revista Brasileira de Educação</b> , v. 18, p. 985-1008, 2013.	26	Observar a constituição dos cursos de Pedagogia no interior paulista e como a educação especial se entremeou na formação desses cursos.
D14	VIEIRA, Priscila Mugnai; MATSUKURA, Thelma Simões. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. <b>Revista Brasileira de Educação</b> , v. 22, p. 453-474, 2017.	22	identificar e caracterizar práticas de educação sexual com adolescentes desenvolvidas nas escolas da rede pública, bem como investigar a concepção dos professores envolvidos a respeito do tema.
D15	MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. <b>Revista Brasileira de Educação</b> . [online]. 2012, vol.17, n.50, pp.378-394.	17	Problematizar a inserção da modalidade de educação quilombola no âmbito das políticas de educação.
D16	GAMARNIKOW, Eva. Educação, (in)justiça social e direitos humanos: combatendo desigualdades na globalização turbocapitalista. <b>Revista Brasileira de Educação</b> [online]. 2013, vol.18, n.52, pp.189-196.	9	Analisar o atual contexto do capitalismo e do neoliberalismo, destacando a crise global, o dinamismo da economia brasileira e seus resultados ambíguos para o país, em particular, no que se refere ao combate às desigualdades sociais.
D17	DIAS, L. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. <b>Revista Brasileira de Educação</b> (Impresso), v. 17, p. 661- 674, 2012	16	Compreender os modos pelos quais professoras da primeira infância se apropriaram de conhecimentos adquiridos em cursos de formação continuada que tinham por objetivo estimular a inclusão de práticas pedagógicas que tratassem da diversidade étnico-racial.

D18	BENTES, José Anchieta de Oliveira; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Normalidade, diversidade e alteridade na história do Instituto Nacional de Surdos. <b>Rev. Bras. Educ.</b> [online]. 2016, vol.21, n.67, pp.851-874. ISSN 1809-449X. BENTES, José Anchieta de Oliveira; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Normalidade, diversidade e alteridade na história do Instituto Nacional de Surdos. <b>Revista Brasileira de Educação</b> , v. 21, p. 851-874, 2016.	24	Analisar algumas mudanças diacrônicas ocorridas na educação especial, especificamente no Instituto Nacional de Surdos (INES), instalado no estado do Rio de Janeiro. Esse histórico, que abrange o período de sua fundação em 1857 até o início do século XXI, caracteriza-se por tematizar conceitos que redundaram em atitudes para com o “outro” e que interferem na educação de pessoas com deficiência.
D19	RIBEIRO, Marlene. Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência. <b>Revista Brasileira de Educação</b> . 18 (54), 2013. pp. 669-796.	26	Visa a analisar as concepções que informam a educação do campo e o Programa Escola Ativa no intuito de captar as contradições que impregnam a política de Estado para essas populações. E, assim, compreender as razões que explicam a reedição da Escola Nova identificada como Escola Ativa numa realidade e tempo diversos dos que lhe deram origem.
D20	PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. Preconceito, moralidade e educação moral para a diversidade. <b>Revista Brasileira de Educação</b> . [online]. 2011, vol.16, n.46, pp. 215-233.	21	Discutir o preconceito pelo prisma da psicologia moral e trazer reflexões acerca da educação moral, com vistas ao respeito à diversidade.

Quadro 2: Dados sobre os artigos analisados (periódicos 2010 a 2016)

### 3 | RESULTADOS DA PESQUISA

Para refletir sobre os modos como as heterogeneidades sociais foram abordadas nos artigos analisados, optamos por, em um primeiro momento, mapear quais artigos contemplam cada tipo de heterogeneidade social. O Quadro 3 mostra que há trechos em 14 documentos que falam de diversidade social de maneira geral, sem especificar nenhum tipo em particular e que os tipos de diversidade social mais contemplados foram étnico-racial e de gênero. Os menos recorrentes foram heterogeneidade de região e geracional.

Subcategoria	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20	Total
GERAL	X	X		X				X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	14
Étnico-racial	X	X	X	X		X	X			X	X		X	X	X	X	X	X		X	15
Gênero			X	X	X	X				X	X	X	X	X	X	X		X			13
Orientação sexual	X		X	X	X	X				X	X		X	X	X					X	11
Classe social	X			X				X	X	X			X		X	X		X	X	X	11
Religiosa		X		X		X							X	X		X				X	7
Região						X		X		X					X				X		6
Geracional	X	X				X							X								4

Quadro 3: Tipos de heterogeneidade citados por artigo

A partir da análise mais pormenorizada dos artigos, foram identificados trechos que abordam a diversidade social de maneira geral em 14 documentos. Esses mesmos documentos, em outros trechos, trataram ou citaram algum tipo específico de heterogeneidade social, conforme exporemos a seguir.

### 3.1 Heterogeneidade étnico-racial

Quinze dos 20 documentos fizeram referências à diversidade étnico-racial, tendo sido o tipo de heterogeneidade que foi referenciado com maior frequência no corpus investigado.

Em D1, é evidenciado que diferentes diversidades humanas estão presentes na literatura infantil, como forma de refletir sobre conflitos sociais. Na maior parte dos casos, são estabelecidos modos de falar sobre os preconceitos por meio de metáforas que amenizam os conflitos e justificam a necessidade de respeito pelo viés biológico, ou seja, as diferenças seriam biológicas e, portanto, naturais. Desse modo, tal como é discutido pelo autor:

Tudo ocorre, então, como se a diferença fosse uma característica própria dos sujeitos e não efeito de relações de poder e de classificações que inventamos e que produzem hierarquização, posicionando em desvantagem aqueles que consideramos diferentes a partir de normas, valores e símbolos culturais da identidade na qual nos posicionamos (D1, p. 101).

A tentativa de amenizar os conflitos ao tratar de questões étnicas na escola também é iniciada em D2, pondo-se em destaque aspectos tensos da abordagem das relações

étnicas, como o respeito e valorização de aspectos culturais e religiosos, tema que também aparece em D4, por exemplo, quando um professor afirma que:

Trabalhar com África, que é algo que está sendo muito incentivado, principalmente em história... Trabalhar com África é muito bem visto, você trabalhar com diversidade étnica é muito bem visto, mas trabalhar com religiões afro-brasileiras, aí falam: "ah, não, essa diferença não". (Cláudio) (D4, p. 579)

O trecho da entrevista do professor evidencia a tentativa de "dar conta" de um discurso a favor da diversidade, sem estabelecer confrontos. Essa tendência é discutida também em D18:

Tais posicionamentos fazem parte de uma política global, denominada de neoliberalismo e de pós-modernidade, em que todos os indivíduos seriam incluídos no mercado consumidor e que, a partir de agora, todos seriam aceitos como expressando diversas formas ou estilos de vida. O discurso passa a ser: "Todos são iguais, apesar das diferenças superficiais de raça, classe ou gênero" (DAVIS, 2013, p. 3), e a mensagem ideológica desse discurso é a de que não existe mais o indivíduo "normal", e o importante é aceitar que vivemos com diversos tipos de pessoas (D18, p. 20).

Esses trabalhos, assim como também acontece em D7, buscam problematizar as concepções de democracia racial arraigada em nossa sociedade e a necessidade de abarcar o tema em sua complexidade. São, na realidade, reflexões que buscam evidenciar a necessidade de tratar aspectos de resistência das culturas dos grupos excluídos e abordar tais identidades por meio de discursos mais combativos quanto aos preconceitos sociais, como ocorre em D10:

Os sabores deliciosos formados pela mistura de povos reiteram a imagem da nação miscigenada, na qual os conflitos e as hierarquias raciais são diluídos por essa "mistura", afirmando uma ordem social harmoniosa e conseqüentemente não racista ou patriarcal, em uma invisibilização das hierarquias e exclusões (D10, p. 23).

Em outra direção, o artigo D20 foca na proposição de um trabalho voltado para o desenvolvimento moral dos estudantes para combater preconceitos. Nesse sentido, sintetiza que:

[...] consideramos que, para além desse trabalho de elucidar reflexivamente os conflitos cotidianos, é necessário buscar estratégias de educação moral que se voltem para a tolerância e o respeito às diferenças. Tais estratégias consistiriam em sequências de atividades, projetos e outras modalidades educativas voltadas para a reflexão sobre os valores, na perspectiva da resolução de conflitos. Explicando melhor, seriam atividades planejadas com o fim de discutir os conflitos morais, como enfatizam Moreno e Sastre (2002). Nessas atividades, os alunos seriam levados a refletir sobre os valores

de uma forma consciente, sem estarem envolvidos na própria situação, mas imaginando-se como se lá estivessem. A eles seriam proporcionados momentos para refletirem coletivamente sobre as causas e consequências dos conflitos morais, sobre os sentimentos e pensamentos dos envolvidos, bem como sobre ações adequadas para agir diante deles (D20, p. 231).

No trecho transcrito, há a recomendação de ações que impliquem na formação de pessoas tolerantes e que tenham empatia pelos que sofrem o preconceito. O foco central, portanto, é na construção de atitudes gerais e não na explicitação dos processos políticos e sociais que geram os preconceitos.

Outro tipo de proposição acerca de como abordar a heterogeneidade étnica é exposto no artigo D17, que problematiza a pertinência das estratégias para crianças da Educação Infantil:

Também acreditamos que o lúdico é fundamental ao abordamos a diversidade étnico-racial na educação infantil; não se trata aqui de falar para os pequenos sobre os malefícios da escravidão no Brasil ou de como é feio discriminar, deve-se buscar no patrimônio cultural brasileiro referências que as levem a conhecer a história e a cultura afro-brasileira e indígena de modo que as valorizem. Trabalhar com esse patrimônio, com as suas diferentes linguagens, será de fato uma contribuição para se construir novos olhares sobre as histórias e as heranças culturais desses grupos ainda insuficientemente valorizadas no currículo da educação infantil (D17, p. 666).

D3 tem como foco as categorias gênero e sexualidade. No entanto, problematiza que essa discussão entrecruza-se com a de etnicidade, pois há especificidades e peculiaridades nas experiências das mulheres negras, o que remete à discussão que vimos levantando acerca da construção das individualidades, que vão se construindo pelo amálgama das diferentes identidades sociais que nos constitui e implicam em trajetórias singulares.

Outro estudo que aborda a complexidade da construção das identidades é D11, que discute a escola como espaço de formação acerca das questões culturais, étnico-raciais e do contexto social dos professores e dos estudantes. O entrecruzamento entre identidades, portanto, é tema relevante tratado em alguns textos. Mas não ficam esquecidos os debates sobre as especificidades de algumas identidades que precisam ser fortalecidas em contextos escolares específicos. Nessa direção caminha o texto D15.

O artigo D15 aborda a emergência da modalidade de educação quilombola em Minas Gerais, estabelecendo paralelos com a educação indígena e do campo. Defende a importância de fortalecimento dessas identidades e construção de políticas específicas para dar conta de suas complexidades.

Em D6, defende-se a necessidade de compreender que o discurso de direitos humanos não pode ser naturalizado a partir de padrões universais, o que requer um olhar

aprofundado sobre história, sobre ética e sobre identidades sociais. D16, nesta mesma direção, problematiza documentos oficiais, propondo um olhar mais crítico e a necessidade de, na atual era turbocapitalista neoliberal,

[...] resgatar o artigo 29 da Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU), ratificada por todos os países do mundo, exceto pelos Estados Unidos e pela Somália.

Dentre outros itens, no artigo é proposto:

d| O preparo da criança para a vida responsável em uma sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos, e amizade entre os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena (D16, p. 8).

Encontramos no texto D13 também a preocupação com tais temas, focando na formação de professores. É afirmado que a proposta do curso de Pedagogia da UNESP estabelece a necessidade de o egresso “demonstrar consciência da diversidade e respeitar as diferenças” de diferentes tipos, incluindo-se na lista as étnico-raciais. No entanto, o autor defende que, em relação ao trabalho voltado para pessoas com deficiência, ter consciência não é suficiente. Propõe maior ênfase à discussão sobre práticas pedagógicas para a inclusão. Esse pressuposto é exposto com foco na Educação Especial, mas como a diversidade étnica é citada, facilmente podemos expandir as conclusões postas neste parágrafo para diferentes tipos de heterogeneidade social.

Alguns trabalhos não têm foco em questões étnicas e apenas fazem referência pontual à heterogeneidade étnica. D4 foca no tema sexualidade; embora não trate de diversidade étnica, cita esse tipo de heterogeneidade ao explicitar que o PNLD inclui nos temas a serem propostos a diversidade humana, incluindo a étnica.

A abordagem sobre questões étnicas, como pode ser percebido nesta síntese dos trabalhos analisados, abarca um conjunto de parâmetros a serem considerados, sendo importante destacar uma diferença fundamental entre as proposições que enfatizam a necessidade de desenvolver uma atitude geral de aceitação e respeito às diferenças e as que propõem ações que problematizem as diferenças, com foco na tomada de consciência das tensões e relações de poder que configuram os processos de preconceito e discriminação.

### **3.2 Gênero**

A heterogeneidade de gênero foi citada em 12 dos 20 artigos analisados, o que significa a atenção dada a essa temática, como pode ser confirmado nos resultados de D3, que teve o foco na análise dos trabalhos apresentados na Associação Nacional de

Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, durante o período de 2000 a 2006, cujas temáticas contemplam “relações de gênero” e “sexualidades”. Foram identificados, pelas pesquisadoras, 95 trabalhos. Nas conclusões é dito que:

Embora seja perceptível que no transcorrer do tempo as análises envolvendo gênero e educação vieram crescendo, existem características recorrentes identificadas nesses estados da arte, algumas delas expressando os limites de produção: autoria predominantemente feminina; centralização da produção nas regiões Sudeste e Sul, mais intensamente em algumas instituições das mesmas regiões; maior quantidade de trabalhos identificados sob a palavra-chave “mulher”, com menor presença dos descritores “relações de gênero” ou “gênero” e “homem”. Podemos falar também do caráter disperso da produção, que versa sobre temáticas muito variadas enquanto deixa descobertas outras pertinentes para a agenda educativa, e da presença muito pequena de artigos sobre educação nas revistas feministas e de artigos sobre gênero nas revistas educacionais (D3, p. 902).

O artigo D11 discute a importância de que questões relativas aos preconceitos sejam discutidas no campo da Formação Continuada de Professores. O texto aborda diferentes categorias, incluindo a de gênero. Dentre outras reflexões, aponta que:

O primeiro trabalho (DAZZI, 2004) foi localizado na 27ª Reunião Anual, discorrendo sobre a capacitação de professores na prevenção de HIV/AIDS, desenvolvida por meio de mídias educativas (vídeos) produzidas pelo Ministério da Saúde - Coordenação Nacional DST/AIDS - Programa Prevenir É Sempre Melhor. Guiada pela abordagem dos estudos culturais, a autora discute o “governo” dos corpos/sexualidade, por meio dos discursos oficiais (vozes autorizadas, posições e produções de sujeito) e as relações de poder envolvidas, focalizando **identidades de gênero** que são atingidas nesses processos e a necessidade de formação docente continuada para lidar com eles (D11, p. 9).

Apesar da crescente produção de pesquisas relativas às questões de gênero, alguns estudos apontam a precariedade de tratamento do tema nas práticas escolares. O artigo D4, que trata de como os professores lidam com as diferenças entre as crianças em escolas do Rio de Janeiro por meio de grupo focal, informa que:

Por sua vez, a questão da identidade de gênero somente foi tratada pelo grupo após a intervenção direta da mediadora nessa direção. Diante da apresentação da questão, uma das professoras, que havia desenvolvido projetos educativos em uma organização não governamental feminista, contou sua experiência de trabalho com a questão de gênero numa oficina pedagógica (D4, p. 580).

Em outros trabalhos, como, por exemplo, em D5, a discussão sobre relações de gênero aparece imbricada com reflexões sobre orientação sexual. Ainda assim, contribui para o debate desta categoria de heterogeneidade. É dito que:

Butler (2009), ao analisar a articulação entre linguagem, poder e identidade, destaca que as identidades são produções que os sujeitos colocam em ação por meio de suas indicações linguísticas e expressões. Com base na elaboração do conceito de performatividade, a autora busca pensar os conflitos performativos que são acionados e que regulam a produção normativa das identidades de gênero e sexuais. Esses dois pontos em articulação tomam como performativas as palavras que “fazem o que dizem” ao serem pronunciadas. Assim, performatividade envolve toda circulação de discurso com capacidade para controlar a emergência e construção das subjetividades (D5, p. 112).

O trecho transcrito do artigo D5 é importante por colocar em questão aspectos relativos à construção da identidade de gênero considerando as relações de poder na sociedade e os conflitos daí decorrentes, contrapondo-se a abordagens mais generalistas que apenas explicitam a necessidade de respeito e convivência ou focam apenas em aspectos biológicos. O artigo D18 é contundente em relação a tal defesa:

Nos termos de Davis (2013, p. 3), a ideologia da normalidade é substituída pela da diversidade quando é proclamado que “todos são iguais, apesar das diferenças superficiais de raça, classe ou gênero”. O “outro” passa a ser aceito como hóspede não em sua identidade – que permanece não sendo considerada –, mas como alguém que deve permanecer imóvel, que tem de se enquadrar nos padrões estabelecidos de normalidade, o que Skliar (2003) vai chamar de “hóspede hostil”. Pode-se dizer que as principais características da diversidade são a ocultação do processo de dominação ou violência, com um discurso de reconhecimento e valorização das diferenças entre as pessoas, suspendendo a atitude anterior de normalização dos indivíduos (D18, p. 854).

**Esse modo de abordagem encontra-se também em D6:**

Desse modo, um ponto de rompimento com as bases explicativas das perspectivas modernas é o descarte do discurso da igualdade, o que se define admitindo a diferença como uma construção discursiva politicamente orientada e não como descrição de distinção natural (étnica, geracional, de gênero, de origem regional etc.) ou de escolha individual (religiosa, de opção sexual, política etc.) (D6, p. 6).

A temática encontra destaque já na introdução do Doc. A2, quando é proposta a contextualização da EDsHs a partir dos “inúmeros processos sócio-históricos da contemporaneidade” (DIAS; NADER; SILVEIRA, 2007, p. 3), cujos elementos configuradores são descritos como diretamente relacionados a maior visibilidade, expressividade e centralidade da questão da diferença – cultural, de gênero, de orientação sexual, étnico-racial, geracional, civilizatória – referida a contextos de disputa política na qual a diferença é admitida como o outro excluído – que negros, índios, mulheres, jovens etc. corporificam – , estruturando uma totalidade a base de identidades determinadas por uma origem comum dada pela cor da pele, idade, gênero etc (D6, p. 19).

O mesmo discurso reaparece no trabalho D13, ao comentar as Diretrizes Curriculares Nacionais, atentando que, de acordo com o inciso X, o egresso do curso de Pedagogia deve:

[...] demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras" (idem, *ibidem*, grifos nossos). Somente demonstrar consciência e respeitar as diferenças não parecem ser habilidades suficientes para formar um profissional que irá desenvolver atitudes sociais em relação à inclusão de pessoas com deficiência (D13, p. 995).

Em D14, ao abordar educação sexual na escola, novamente, a ênfase em aspectos que não contemplam fatores de ordem social ou política é objeto de crítica:

Assim, considera-se que o foco restrito às questões fisiológicas, nas diferenças anatômicas entre homens e mulheres, na reprodução, modos de evitar as DST e a gravidez na adolescência, termina por negligenciar demandas de adolescentes que podem não estar relacionadas a tais questões. Esses conhecimentos são extremamente importantes, mas questões subjetivas, afetivas, como diversidades sexuais, gênero, ansiedades, curiosidades, entre outras que circundam o exercício da sexualidade, também o são (BRASIL, 1997) (D14, p. 465).

A necessidade de tratar da questão de gênero explicitando as tensões, os conflitos, em lugar de pregar um discurso generalista, destituído de problematizações, é defendida em D10, ao analisar livros didáticos:

Paralelamente, o discurso politicamente correto dos livros – que apenas insere no campo visual pessoas brancas e não brancas, mas não problematiza os modos de produção do racismo – continua a perpetuar a ordem racista vigente. Do mesmo modo, as representações eventuais de homens lavando louças ou cozinhando não é suficiente para transformar uma sensibilidade sexista hegemônica na sociedade. Enfrentar racismo, sexismo e heterossexismo requer esforços na transformação da sensibilidade em discursos explícitos, tanto por meio da imagética como de textos (D10, p. 16).

O alerta para não abordar questões de gênero como fator meramente físico ou biológico, e, portanto, contemplando a dimensão política e social, aparece em D12, ao abordar sobre gênero no contexto da educação infantil. Em um dos trechos é dito que:

Além da centralidade dessa categoria observada nas relações estabelecidas entre as crianças, foi possível, por meio dos episódios apresentados, perceber que o pertencimento e as noções de posicionamento de gênero envolvem uma variedade de conhecimentos e elementos sociais e culturais. Conhecimentos, saberes e elementos sociais e culturais que adquirem num contexto educativo de educação infantil um valor pedagógico, sendo fundamental ao professor observar e compreender os usos que as crianças dão ou fazem

desses conhecimentos nas suas relações sociais. Por meio dos episódios analisados, foi possível identificar a riqueza de nuances e contradições que permeiam o processo de construção de gênero. Nesse processo, a noção de posicionamento se apresenta como uma noção essencial porque permite compreender que os modos possíveis das crianças construir e assumirem o gênero não decorrem de uma inerência biológica concreta, nem de uma inerência social abstrata, mas sim porque se confrontam e jogam em ações situadas, as quais são múltiplas, complexas, contraditórias e dinâmicas [...] (D12, p. 956).

Em suma, em diferentes textos, é defendida uma abordagem crítica das questões de gênero, como é enfatizado em D16, em trecho já citado, que aborda diferentes tipos de heterogeneidade, e em D15:

Esse processo incorporou a dinâmica instaurada pelos movimentos sociais de caráter identitário que denunciaram o papel da educação escolar **na expressão, repercussão e reprodução do racismo e do sexismo**, o que contribuiu para descortinar mecanismos cotidianos de discriminação contidos na organização curricular, nos livros didáticos e em outros dispositivos (D15, p. 02).

### 3.3 Orientação sexual

Homofobia e outros tipos de preconceitos relativos à sexualidade configuram-se, no contexto atual, e sempre configuraram, formas muito violentas de reação às diferenças entre as pessoas. Nas análises de dez teses e dissertações defendidas entre 2011 e 2016, que abordaram heterogeneidade e educação, apresentadas no Volume 2 desta coleção por Leal, Silveira e Santos, não foram encontradas referências a esse tipo de heterogeneidade, embora outros tipos, como heterogeneidade étnico-racial e de gênero, tenham sido citadas na maior parte dos trabalhos. No entanto, nos artigos analisados neste subprojeto aqui relatado foram identificadas referências em onze textos, dentre os 20 selecionados.

As referências são variadas. Em alguns, como D13, a categoria é citada, junto com outros tipos de heterogeneidade, para defender a necessidade de os profissionais da educação serem formados para atuar de forma consciente e propositiva em uma perspectiva de currículo inclusivo. Referência pontual também ocorre no artigo D1, que relata análises em paratextos de livros de literatura infantil. Ao citar Ferreira (2006), elas informam que:

[...] mais recentemente, apoiados nas orientações educacionais em nível nacional (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998), alguns livros infantis foram produzidos enfatizando valores como: aceitação à pluralidade cultural, respeito à sexualidade, defesa pelo equilíbrio do ecossistema (D1, p. 99).

Não há, no entanto, no artigo, referência à existência de obras infantis com tal tema

no corpus analisado na pesquisa descrita, diferentemente do que foi encontrado no estudo D3, que fez um levantamento de trabalhos apresentados em encontros da ANPED sobre “relações de gênero” e “sexualidades”. Foram encontrados 95 trabalhos no período de 2000 a 2006. O estudo, no entanto, não discute as concepções e temáticas discutidas nos artigos.

Um estudo que focou mais claramente questões relativas à heterogeneidade de orientação sexual foi o D4, que relatou um estudo comparativo entre as formas como professores de escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro lidam com as diferenças. Assim como ocorreu com a heterogeneidade de gênero, a de orientação sexual também só veio à tona após interferência direta da pesquisadora. Segundo as autoras, “foram recorrentes os exemplos que indicavam ser essa a questão mais conflituosa e tensa vivenciada no espaço escolar. Segundo os professores participantes, muitos são os alvos de situações de preconceito e discriminação” (D4, p. 578). Os trechos de uma seção do grupo focal a seguir exemplificam as tensões em torno do tema:

Cláudio: Das diferenças que a gente pode perceber nas escolas, uma para a qual eu me sinto sensibilizado, e eu já tive oportunidade de enfrentar problemas sérios, tanto na rede particular quanto na rede pública, é a diversidade sexual. Na rede particular, eu já vivi num conselho de classe tendo que decidir que destino nós daríamos ao aluno “viadinho” – vou usar o termo que foi dado no conselho de classe. “O que é que a gente pode fazer para corrigir esse menino?”. Era o meu primeiro conselho de classe, era o meu primeiro emprego como professor!

Tadeu: Ou então falam de “problemas com a sexualidade”... Ainda bem que foi dito, porque tem espaços que nem é dito!

Ricardo: Isso foi dito, não é? Tem espaços que isso nem é dito e é feito...

Cláudio: [continuando] E era dito com a melhor das intenções! Ninguém estava querendo discriminar o menino, queriam “resolver”... (D4, p. 580).

#### **No artigo D5 essa categoria é abordada como tema central:**

Neste artigo venho reafirmar meu interesse nas articulações entre as sexualidades e a cultura, tomando a educação como campo de análise desse encontro. Para isso, vou tomar como detonadora da discussão a versão reduzida de um documentário catalão sobre famílias homoparentais destinado às escolas (D5, p. 107).

Segundo Ferrari (2012), autor do estudo D5, diferentes grupos representativos de identidades sexuais (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) têm produzido materiais destinados às escolas e aos professores, como filmes, documentários e outros materiais imagéticos. Considerando a relevância de entender esses materiais, o autor, como dito acima, analisou as imagens de um documentário, concluindo que prevalece:

[...] a constituição de um tipo de homossexual e lésbica dentro de um parâmetro heteronormativo de casamento, a construção da ideia de família vinculada à presença de crianças e filhos, a necessidade de demonstrar que essas uniões não são novas nem tampouco pequenas e que se constituem como um movimento sólido, natural e “normal” (D5, p. 112).

No artigo, alerta-se para a importância de maior atenção às imagens em materiais que têm propósitos educativos. Segundo o autor:

Uma das leituras que o documentário nos possibilita está ancorada no seu entendimento como lugar de criação de novos comportamentos e novas formas de ser associados à construção das diferenças e identidades. Isso se refere tanto às “novas” formas de ser das famílias, de seus membros, de seus filhos e filhas, como também das escolas e dos docentes. Ao considerar essa afirmação, somos obrigados a pensar as imagens também como discursos, implicadas na construção das identidades (D5, p. 118).

O estudo D5, portanto, aborda a importância dos materiais que conduzem à valorização de identidades, mas problematiza aspectos que podem potencializar suas ações. Ainda no âmbito da ação pedagógica e, neste caso, mais especificamente questões relativas ao papel da escola na formação dos estudantes, o artigo D20 defende essa instituição como um espaço de interação social onde deve-se garantir uma formação moral. No entanto, prevalecem noções como “tolerância, igualdade, justiça, solidariedade”. O documento *Parâmetros Curriculares Nacionais* é uma das referências utilizadas pela autora:

Um marco significativo para a escola na temática do preconceito e do respeito às diferenças foi a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual (BRASIL, 1997), que, sendo um documento proposto como norte para toda a educação brasileira, pôde fornecer bases para repensar a questão do preconceito, da discriminação, do estigma e também da tolerância e do respeito à diversidade (D20, p. 226).

No estudo relatado em D20, os preconceitos são abordados como disposições psíquicas e como valores, culminando com a sugestão de abordá-los na escola por meio de estratégias de “resolução de conflitos que, acreditamos, pode abarcar o aspecto reflexivo e crítico que são fundamentais para a construção de valor” (D20, p. 230). Para Pinheiro (2015),

Para resolver um conflito de maneira satisfatória, é preciso tentar descentrar-se do próprio ponto de vista para contemplar simultaneamente outro ou outros pontos de vista diferentes e, às vezes, opostos e elaborar fusões criativas entre todos eles, o que implica operações de reciprocidade e síntese entre contrários. Mas, para poder fazer isto, é preciso organizar fatos e ordená-los de maneira casual, separar as variáveis que são pertinentes das que não são (delimitar o que é importante e o que não é), enfim, analisar situações, expor

adequadamente o problema para ver em que consiste e buscar soluções que permitam resolvê-lo da maneira mais satisfatória possível para as pessoas envolvidas. Tudo isso requer uma aprendizagem que, por se tratar de temas nos quais os(as) alunos(as) estão emotivamente envolvidos, se realiza com uma facilidade surpreendente (2002, p. 52). (D20, p. 230)

Apesar de reconhecermos a importância do diálogo e da busca de compreensão recíproca no combate ao preconceito, consideramos a necessidade de evitar minimizar a complexidade do fenômeno, que é eminentemente social. Na perspectiva abordada em D20, a ênfase recai em noções gerais que implicam em “ter tolerância”, tal como aparece no trecho a seguir: “Assim como as autoras, também apostamos na resolução de conflitos como aspecto fundamental para a educação moral e, especificamente, para a construção de valores voltados para a tolerância, equidade, justiça e solidariedade” (D20, p. 230). Enfim, apesar de construir um discurso que conduz à necessidade de abordar os preconceitos de orientação sexual, dentre outros, D20 não problematiza mais claramente questões fundamentais, como as relações de poder que revestem tais problemáticas, nem os processos de construção identitária dos que sofrem os preconceitos e discriminações.

Outro tipo de problematização acerca das ações educativas é objeto de atenção do artigo D6, que, como foi dito em outro tópico, defende que o discurso de direitos humanos não pode ser naturalizado a partir de padrões universais, o que requer um olhar aprofundado sobre história, sobre ética e sobre identidades sociais.

Aprofundar o olhar implica, dentre outros elementos, na abordagem a temas que dizem respeito a comportamentos preconceituosos e discriminação na sociedade. O artigo D10, por exemplo, defende que “enfrentar racismo, sexismo e heterossexismo requer esforços na transformação da sensibilidade em discursos explícitos, tanto por meio da imagética como de textos” (D10, p. 16).

Além da explicitação da temática, há um discurso de alerta para não naturalização do discurso generalista de “respeito à diversidade” e perpetuação da preponderância da “figura do homem, heterossexual, branco, legítimo proprietário” (D15, p. 2/370).

Tomando como referência a concepção de que temáticas relativas à heterogeneidade quanto às orientações sexuais precisam ser abordadas em uma perspectiva crítica, diversificada, explícita, é necessário, nas ações de formação de professores e em materiais formativos, prover os docentes de narrativas, de exemplos que subsidiem, que embasem suas opções metodológicas. No entanto, tais materiais e ações não têm sido recorrentes. O texto D11 expõe que “experiências com a diversidade sexual nas escolas não estiveram presentes” (D11, p. 655) e que nos artigos analisados não se identificou “qualquer menção a estudos de gênero que abordassem a perspectiva da identidade coletiva homossexual,

ao contrário da literatura internacional, na qual os denominados queer studies (teoria queer) têm embasado olhares sobre a questão (D11, p. 652).

Também na defesa de ações pedagógicas críticas no trato da educação sexual, D14 faz ressalvas a abordagens restritas às questões fisiológicas na escola, alertando que tais modos de tratar a sexualidade,

[...] termina por negligenciar demandas de adolescentes que podem não estar relacionadas a tais questões. Esses conhecimentos são extremamente importantes, mas questões subjetivas, afetivas, como diversidades sexuais, gênero, ansiedades, curiosidades, entre outras que circundam o exercício da sexualidade, também o são (BRASIL, 1997).

Essas questões devem ser consideradas especialmente na escola, uma vez que esta pode configurar-se como um espaço de construção de valores éticos, humanos e de exercício da cidadania, onde valores como o respeito às diversidades sexuais, por exemplo, devem ser cultivado (ALTMANN, 2013; NARDI, 2008; PEREIRA, 2011) (D14, p. 465).

Em suma, as análises dos artigos selecionados nesta pesquisa evidenciaram que mais da metade dos textos fez referência à heterogeneidade de orientação sexual, embora, em alguns deles, tal categoria tenha sido apenas citada em meio a outras categorias. Também evidenciaram modos diferentes de abordar o tema, alguns em uma perspectiva mais generalista de respeito às diferenças e “atitudes de tolerância” e outros em uma perspectiva mais crítica e problematizadora.

### **3.4 Classe social**

Nos artigos analisados neste estudo, a categoria classe social aparece de modo explícito em 11 dos 20 textos. Essa é uma categoria que historicamente aparece como fator causal de fracasso escolar. Os dados estatísticos, muito frequentemente, evidenciam pontes entre nível de pobreza, acesso, permanência e rendimento escolar, tal como ocorre em D16, ao discutir sobre justiça e desigualdade social, direitos humanos e educação num contexto (turbo)capitalista. A desigualdade social e a má distribuição de renda no Brasil, a partir da argumentação da autora, implicam em marginalização econômica e impactos educacionais negativos, embora haja, no artigo, um discurso favorável ao estabelecimento de maior equidade no atendimento escolar dos estudantes.

Outro artigo que aponta os impactos negativos da pobreza sobre os processos escolares é o D8. No entanto, como é apontado nesse estudo, ao comparar quatro escolas municipais de Campinas/SP, há diferentes fatores associados ao nível socioeconômico que interferem diferentemente nos grupos desfavorecidos economicamente:

Pode-se concluir, com base nos dados ora analisados, que os fatores externos fortemente influenciadores do desempenho dos estudantes no início da escolarização e comumente apresentados sob a proxy nível socioeconômico, ainda que isolados pela medição de entrada, continuam a se comportar como importantes influenciadores durante todo o período de escolarização, o que foi nomeado por “dupla incidência”. Ou seja, mesmo isolando o nível socioeconômico na entrada e buscando compreender as variáveis atuantes durante o processo, existem fatores externos que continuam a exercer forte influência, seja de forma “pura” nas condições concretas em que se encontra a escola e seu entorno social, seja de forma “associada” na manifestação da relação do entorno social com a escola, em que ações vão sendo implementadas a partir da configuração da relação e permitem influência positiva ou negativa no desenvolvimento do trabalho escolar. Aspectos que acabam incidindo na aprendizagem das crianças e, assim, em seu desempenho nos testes padronizados tanto na entrada do sistema escolar quanto durante todo o processo vivenciado dentro dele. Evidência importante para se problematizar os resultados de pesquisas que buscam focalizar os aspectos internos após isolar o nível socioeconômico de entrada, como o fazem estudos de efeito escola, já que acabam por assumir que o trabalho posterior se deve essencialmente à ação da instituição (D8, p. 378).

**Na pesquisa, é apontado que:**

[...] sob a proxy nível socioeconômico há diferenças tanto de âmbito material quanto simbólico que condicionam o resultado escolar, como a posse de bens, frequência a cursos e atividades educativas extraescolares de diversas naturezas, modelo de socialização, possibilidade de acompanhamento das atividades escolares das crianças por parte dos adultos, perspectivas voltadas à escolarização e papel desta no futuro dos filhos, exercício de escolha e participação na escola, entre outros (D8, p. 380).

Desse modo, é importante considerar que a precariedade nas condições de vida de muitos estudantes, sem dúvida, dificulta a vida escolar, sobretudo daqueles que precisam trabalhar para contribuir para a economia doméstica, ou mesmo daqueles que, em decorrência de outras necessidades, precisam arcar com os cuidados dos irmãos ou serviços domésticos, dentre outros aspectos. Em um nível extremo, pode-se citar os efeitos muito perversos que a pobreza acentuada tem sobre as escassas opções de escolha profissional ou mesmo vulnerabilidade frente aos processos de criminalidade, que afetam familiares e, muitas vezes, os próprios estudantes, tal como abordado em D9. A precariedade das condições de vida também dificulta o acompanhamento escolar pela família.

Há, ainda, relação entre nível de pobreza em determinadas regiões e a infraestrutura das unidades escolares. Por exemplo, ao tratar das escolas quilombolas em Minas Gerais, o artigo D15 denuncia que:

De modo geral, no que se refere à política de educação, as comunidades remanescentes de quilombo em Minas Gerais encontram-se em grande desvantagem. Desconhecimento e precariedade ainda caracterizam os indicadores do atendimento escolar (D15, p. 378).

Enfim, variados fatores decorrentes das desigualdades econômicas criam condições escolares desiguais.

A heterogeneidade de classe social também tem cruzamento com outros tipos de heterogeneidade, como é apontado por Nogaredo (2016), em estudo descrito anteriormente, neste capítulo. A autora, como foi relatado, encontrou em sua pesquisa que há maior percentual de meninos reprovados do que meninas. Ela problematiza, então, que são os meninos os que mais iniciam atividades remuneradas em busca de recursos financeiros para contribuir com a renda familiar. Evidencia, neste caso, o cruzamento da categoria classe social e gênero. Nos dados, também é detectado que há maior nível de reprovação em bairros periféricos (heterogeneidade regional), que, como salientamos acima, tendem a ter escolas com infraestrutura mais precária.

A heterogeneidade regional também é tratada, em D19 e em D10, em cruzamento com a heterogeneidade de classe econômica. O artigo D10, por exemplo, assinala que:

Tal olhar indica uma agudeza descritiva dos modos de exploração e expropriação das populações do campo (não ter casa, a pobreza, a remoção ou migração forçosa), mas também aponta para uma ordem social que caracteriza como pobreza a ausência de modos de consumo euro-ocidentais, como ignorância, o pensamento não científico e não ocidental, como inúteis as vidas que não se colocam nas lógicas de produtividade do mercado e do consumo (D10, p. 13 e 14).

No trecho escolhido de D10, há indicação da precariedade de vida dos povos camponeses, em decorrência da desigualdade socioeconômica, mas também há o alerta para as diferenças culturais, que recebem diferentes níveis de valorização, assim como ocorre em D1, que indicia os modos como, na escola, os estilos de vida de grupos favorecidos economicamente são mais valorizados que os dos que têm menor poder aquisitivo, provocando um descompasso de expectativas e valorização cultural. Esse artigo, ao refletir sobre as mudanças que ocorreram na oferta de obras de literatura na escola ao longo do tempo, citando Ferreira (2006, p. 146), discute que:

[...] até a década de 1960, valores como o enaltecimento à pátria, à família, obediência e respeito aos mais velhos, noções de higiene etc. eram intensamente presentes na produção destinada à criança. Após o processo de renovação da literatura para criança, que no Brasil ocorreu a partir dos anos 1970 [...], outros valores emergem, como, por exemplo, ser crítico em relação ao modo de ser da classe dominante, ser criativo, ser bastante

informado, ser contestador das regras tradicionalmente estabelecidas, entre outros (D1, p. 98).

As diferenças culturais relacionadas à categoria classe social também são tratadas no artigo D4, que comparou os modos como professores de escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro lidam com as diferenças culturais no interior da sala de aula. Esse estudo mostra faces perversas da discriminação. Uma das professoras, no grupo focal, relatou que:

Hoje eu percebo uma situação que explode de forma bem preconceituosa: são os alunos de “tarjinha” [alunos que tomam remédios controlados], os alunos do abrigo e os alunos de origem oriental, que são os fedorentos, e os alunos negros, que são os pobres, os fedorentos e também os famintos... (Marta) (D4, p. 578).

A classe social, no trecho acima, aparece tanto na referência às crianças do abrigo quanto dos pobres, mostrando cruzamento com diferenças étnicas e modos de estigmatização dessas crianças. Continua a falar, constatando que:

Como abordado anteriormente, esse tipo de situação tem como um dos principais efeitos um quadro de baixa expectativa em relação a esses alunos, tanto por parte dos professores quanto por parte dos próprios alunos, vítimas da diferença que é convertida em desigualdade.

[...] porque eles já têm uma autoestima muito baixa; então, essa falta de perspectiva, isso acaba refletindo, quer dizer, esse preconceito, que está nele, está na sociedade. E eles sabem disso, ouviram falar que de certa forma eles são inferiores, não vão muito longe, então eles já desistem e às vezes nós mesmos, sem perceber, acabamos investindo menos também (Elisa) (D4, p. 578).

A necessidade de mudança de atitudes de docentes frente aos diferentes tipos de heterogeneidade, incluindo a de nível socioeconômico, também é explicitada em D13, em discussão acerca do perfil profissional de professores em uma perspectiva inclusiva.

As expectativas de mudanças de atitudes dos docentes e da escola em vários estudos coaduna-se com a denúncia das propostas pautadas em tolerância e discurso generalista acerca do respeito à diversidade, como pode ser ilustrado pelo estudo D18, que propõe a superação da ideologia da normalidade e da oferta desigual de lugares sociais, por exemplo, quando trata de pessoas com deficiência. Nesse estudo, é exposta a condição precária de “inclusão” de pessoas com deficiência:

No caso do surdo, era preciso adquirir uma profissão e tornar-se um ser humano produtivo, fazendo parte do mercado de trabalho, mesmo que isso significasse ser explorado com baixos salários, não ter consciência crítica em relação ao trabalho realizado e estar reduzido a uma única escolha, no caso,

o trabalho no campo. (D18, p. 861).

Na contramão das abordagens que apreçoam um discurso generalista de convivência tolerante com a diversidade, vários autores propõem, como explicitado em D20, que:

A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e *dogmas religiosos* diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família (D20, p. 228).

### 3.5 Religiosa

Tal como ocorre com as demais heterogeneidades, a diversidade religiosa também tem interface com outros tipos de diferenças, como, por exemplo, a heterogeneidade relativa à orientação sexual. O estudo D14, que foca em educação sexual na escola, problematiza que temas sexuais tendem a ser abordados pelo viés biológico e que a diversidade de orientação sexual tende a não ser abordada. Relaciona esse aspecto a questões religiosas, desde que algumas práticas religiosas não consideram legítimos alguns tipos de comportamentos sexuais que se afastam do padrão da heterossexualidade:

Tais resultados podem ser compreendidos com base em discussões presentes na literatura, que apontam que determinadas questões sobre sexualidade permanecem como tabus, tanto em virtude de valores morais, religiosos, quanto pela falta de informações e formação específica para o trabalho de educação sexual (BORGES; MEYER, 2008; FIGUEIRÓ, 2006; NARDI; QUARTIERO, 2012; NUNES; SILVA, 2000; PIMENTA; TOMITA, 2007) (D14, p. 461).

Há também discussões sobre as relações entre a heterogeneidade religiosa e a heterogeneidade étnica. As religiões de matrizes africanas, por exemplo, são praticadas tradicionalmente por pessoas afrodescendentes, embora, no contexto atual, pessoas de diferentes etnias tenham aderido ao candomblé, umbanda, dentre outras. Desse modo, embora seja possível encontrar cruzamentos, são dois tipos distintos de heterogeneidade.

É importante ressaltar que, embora 15 dentre os 20 documentos tenham feito referência à heterogeneidade étnico-racial, apenas sete citaram a heterogeneidade religiosa. O artigo D2 tinha a religiosidade como tema central do estudo, pois buscou problematizar a aprendizagem do yorubá em terreiros de Candomblé. Destaca que neste espaço ocorrem aprendizagens contextualizadas, que contribuem para as identidades dos estudantes:

Acreditamos que os terreiros de candomblé, com toda sua produção histórica, material e simbólica, com todo seus modos de vida, e, portanto, com toda sua cultura, estão nessas redes educativas. Redes tecidas por danças, cantos, comidas, rezas, folhas, mitos, artefatos, gestos e segredos. Redes tecidas pela história desses povos. O yorubá é uma das línguas que conduz esses saberes, como um fio de linguagem que acende, organiza e mantém a comunicação de crianças, jovens e adultos de candomblé (D2, p. 777).

No artigo também há ênfase na discussão sobre a necessidade de combater a intolerância religiosa nas escolas. Há, por exemplo, referência a uma matéria midiática em que as tensões são ressaltadas:

O professor Raimundo Cardoso, ouvido na reportagem, conta que os alunos também se recusaram a ler obras como O Guarany, Macunaíma, Casa grande e senzala. A justificativa era a de que os livros falavam sobre homossexualismo argumentando que o que havia de errado no projeto seriam as outras religiões, principalmente o candomblé e o espiritismo, e também o homossexualismo, que para os alunos está nas obras literárias. A saída encontrada pelos alunos e alunas foi fazer um projeto baseado na Bíblia (D2, p. 791).

O trecho do artigo D2 foca um aspecto reincidentemente relatado por professores, que são impedidos de abordar certos temas em sala de aula por preconceito das famílias a religiões que não sejam respaldadas na cultura europeia. O autor salienta que:

No caso específico da história e culturas negras, não acreditamos que subtrair elementos fundamentais dessas culturas, como o candomblé, por exemplo, seja uma saída para se entender o continente africano e sua relação com nosso próprio país. Aceitar essa amputação histórica e cultural seria aceitar, mais uma vez, imposições desse racismo estrutural e de seu sistema de ensino. Se as leis que citamos em nosso texto foram grandes conquistas, não podem ser entendidas como concessões. Pelo contrário, acompanhando o pensamento de Santos e de sua "pedagogia do conflito", sugerimos que trazer essas culturas para o centro da discussão é um caminho potente para desestabilizar contundentemente práticas racistas que se repetem todos os dias nas escolas (D2, p. 792-793).

As tensões com religiões de matrizes africanas também são discutidas no artigo D4, por meio de trechos de entrevistas com professores, oferecendo pistas para reflexão acerca da existência de um discurso "apaziguador" a favor do trabalho focado nas heterogeneidades étnico-raciais, que não contempla os aspectos mais críticos dos preconceitos:

Trabalhar com África, que é algo que está sendo muito incentivado, principalmente em história... Trabalhar com África é muito bem visto, você trabalhar com diversidade étnica é muito bem visto, mas trabalhar com religiões afro-brasileiras, aí falam: "ah, não, essa diferença não" (Cláudio) (D4, p. 579).

Dentro da escola, quando alguém colocava uma saia estampada para fazer uma dança de ciranda, todo mundo dizia: "já vai dançar macumba!". A palavra macumba é uma palavra totalmente preconceituosa, porque na verdade não é macumba, é religião! Inclusive [era a fala de] muitos professores dentro da escola e na formação (Teresa) (D4, p. 579).

O que está no centro desse debate, na verdade, é o papel da escola frente às disputas sociais em uma sociedade desigual, preconceituosa. Textos como D6, como já foi salientado, chamam a atenção para a necessidade de encarar as discussões para uma dimensão que supere a esfera jurídica, em uma modalidade crítica. Tal pressuposto dialoga com as proposições presentes no artigo D13, que também propõe uma abordagem crítica dos profissionais da educação.

Essa abordagem crítica não elimina a necessidade de, como é exposto no artigo D16, defender o artigo 29 da Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU), a qual, tal como é discutido no texto, foi ratificada por todos os países do mundo, exceto pelos Estados Unidos e pela Somália. Nesse artigo, é proposto que a educação da criança deve ser direcionada para:

d| O preparo da criança para a vida responsável em uma sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos, e amizade entre os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena (D16, p. 8).

O princípio da convivência é ressaltado, ainda, no artigo D20:

A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e *dogmas religiosos* diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família (D20, p. 228).

Os extratos expostos neste tópico, assim como a síntese do que está subjacente nos diferentes textos analisados, remetem à necessidade de ampliar o debate sobre a heterogeneidade religiosa na escola, considerando que é necessário fortalecer as práticas de convivência e, também, a reflexão crítica, sobretudo nas relações entre este tipo de heterogeneidade e outros tipos, como o de orientações sexuais e diversidade étnica.

### 3.6 Região

A diversidade regional tem sido tema de muitos trabalhos sobre educação do campo. Tanto são abordados aspectos relativos às identidades dos povos do campo, quanto a precariedade do atendimento escolar nesses espaços (ARROYO, 2010; HAGE, 2011; SÁ, 2016). Ampliando esse olhar, também são abordados aspectos relativos às populações urbanas de periferia, com suas peculiaridades, as representações e atendimento nas

favelas, dentre outros. Nesta discussão, é importante considerar que:

Com relação aos processos de educação de crianças pequenas, tomar o lugar com parte do real implica compreender que o espaço social se retraduz no espaço físico, e a relação entre a distribuição de bens e serviços no espaço físico, territorial, define o valor do espaço social reificado (TAVARES; ALENCAR, 2022, p. 247).

A pesquisa relatada por Tavares e Alencar (2022) denuncia, por exemplo, os impactos da falta de estabilidade de local de moradia sobre a vida e a escolarização de crianças pequenas. Em todos esses casos, esse tipo de heterogeneidade cruza-se com a heterogeneidade de classe social. Nogaredo (2016), como citado anteriormente, ao analisar os dados de reprovações das crianças do terceiro ano em Santa Catarina, detectou que houve maior índice de reprovação entre crianças das periferias do perímetro urbano (52,8%). No estudo relatado em D8, essa problemática das condições escolares também é tratada, anunciando, por exemplo, que:

A influência do bairro, nesse sentido, é uma importante peça de análise, já que é vista pelos sujeitos como um ativo para os estudantes que moram em localidade com melhor estrutura urbana, socioeconômica e cultural por poderem vivenciar relações positivas e oportunidades mais efetivas para seu desenvolvimento, e passiva para aqueles que, pelo contrário, têm nessa influência uma ação que limita seu horizonte formativo e seu leque de oportunidades (D8, p. 374).

O artigo D8 que, como anunciado anteriormente, objetivou compreender fatores externos à escola que podem interferir na aprendizagem dos discentes, concluiu que uma gama variada de fatores condicionam as condições de progressão escolar das crianças:

Observa-se que tanto as características do entorno social quanto da escola e sua relação vão compondo um cenário de maior ou menor positividade na trajetória escolar, a qual foi tomada com base no desempenho, mas que para uma análise mais ampla e fidedigna da questão não se limitaria a ele (D8, p. 376).

Almeida (2017), autora de D8, ao comparar quatro escolas, aponta como um dos resultados que:

[...] espaços aparentemente homogêneos (mesma zona de vulnerabilidade social) possuem grande heterogeneidade, como observado nas escolas de mesma zona de vulnerabilidade social estudadas, as quais apresentam diferenciação da infraestrutura e organização do entorno social e das instituições escolares em si, impactando de forma distinta a educação e assim o desempenho escolar dos alunos. Fatores que normalmente aparecem sintetizados pela proxy nível socioeconômico, mas que se manifestam nas especificidades dos bairros vizinhos, no acesso à geografia de oportunidades educacionais local e na organização das famílias e do entorno social, assim

como na relação estabelecida entre a escola e seu entorno (D8, p. 377).

Neste estudo, identificamos que cinco dos 20 artigos que tratavam sobre heterogeneidade e educação fizeram referência à categoria região, de diferentes modos. O artigo D6, já discutido anteriormente, cita alguns tipos de heterogeneidade na discussão acerca do papel da escola frente às disputas sociais em uma sociedade desigual, preconceituosa, combatendo os postulados que tentam apagar os conflitos sociais desse debate, assim como os postulados que abordam tal tema sob a perspectiva da tolerância. Assim, a questão da territorialidade, tal como discutida por Tavares e Alencar (2022), assume uma dimensão extremamente política. Neste contexto, também podemos problematizar o discurso que aborda as diferentes territorialidades na perspectiva da falta, tomando como referência os grupos sociais de prestígio, de modo a não valorizar os modos de ser e viver de outros povos, tal como debatido por D10:

À exceção de Julián David García (11 anos), que faz uma descrição positiva de campesino, entendendo-o como uma “pessoa da terra”, o olhar das crianças apresenta campesino como uma identidade desvalorizada: alguém a quem falta casa e dinheiro, alguém que é pobre, alguém que se veste mal, alguém que migra forçosamente, ou alguém que não possui saber e é inútil. Uma identidade construída por faltas, ausências. Tal olhar indica uma agudeza descritiva dos modos de exploração e expropriação das populações do campo (não ter casa, a pobreza, a remoção ou migração forçosa), mas também aponta para uma ordem social que caracteriza como pobreza a ausência de modos de consumo euro-ocidentais, como ignorância, o pensamento não científico e não ocidental, como inúteis as vidas que não se colocam nas lógicas de produtividade do mercado e do consumo (D10, p. 13).

A discussão presente em D10, já anunciada anteriormente, relaciona as categorias heterogeneidade regional e heterogeneidade de classe social, no entanto, agrega tal debate ao alertar que, ao assumir as desigualdades socioeconômicas, há uma tendência a não reconhecer aspectos identitários de diferentes grupos que se distanciam dos valores imbuídos nas sociedades capitalistas de consumo e busca de homogeneização dos modos de viver. Debate com tema similar aparece também no artigo D15, que tem como foco o atendimento escolar de comunidades quilombolas. Dentre outros resultados, é apontado que:

O Quadro 3 revela um grave problema: o desconhecimento, por parte da gestão municipal, da presença de comunidades remanescentes de quilombo em sua área de abrangência, apresentada por seis municípios. Esse desconhecimento pode ser associado à dificuldade de caracterização das comunidades remanescentes de quilombo, muitas vezes subsumidas a comunidades rurais [...]. A falta de conhecimento pode também estar implicada com a recusa de reconhecimento e valorização da especificidade e

até inserir-se no âmbito da negação das lutas fundiárias, próximo passo após a certificação das comunidades.

De modo geral, no que se refere à política de educação, as comunidades remanescentes de quilombo em Minas Gerais encontram-se em grande desvantagem. Desconhecimento e precariedade ainda caracterizam os indicadores do atendimento escolar [...] (D15, p. 378).

No estudo relatado em D15, são denunciadas as precariedades de atendimento desses grupos, que, ao mesmo tempo, compõem uma categoria étnica e regional, e a ausência de reconhecimento de suas especificidades. Também é afirmado que uma lógica que,

[...] ultrapasse a lógica da vulnerabilidade no tratamento das comunidades remanescentes de quilombos requer combater aquilo que Santos (2008, p. 779) denominou "contração do presente e expansão do futuro". Para tal, seria necessário expandir o presente, esforçando-se em conhecê-lo e aproveitá-lo e contrair o futuro pelo deslocamento de uma noção de totalidade homogênea. É importante lembrar que qualquer totalidade é feita de heterogeneidades, construída peça por peça, com elementos que lhe são exteriores.

Outra operação necessária é pensar fora dos termos das dicotomias que estabelecem as relações de poder que os une. Trata-se de considerar que o que não existe é ativamente produzido como inexistente e perguntar: o que existe fora das dicotomias? Como considera Santos (2008, p. 786), "o que existe no Sul que escapa à dicotomia Norte/Sul?". Ou, o que existe na educação escolar quilombola que escapa à política educacional? E mais: como ultrapassar os estereótipos que classificam as comunidades remanescentes de quilombos e valorizar formas de produção e reprodução da existência que escapam às opções de desenvolvimento hegemônicas? (D15, p. 378).

Também com foco na necessidade de desenvolver formas de lidar com as heterogeneidades regionais, o artigo D19, como dito anteriormente, trata da política educacional voltada às populações que vivem e trabalham nas áreas rurais, denunciando os processos de segregação entre camponeses e operários. Propõe, desse modo, políticas curriculares que favoreçam os processos educativos dessas comunidades:

[...] por meio de um currículo unificado em nível nacional, em que não se diferenciam o rural e o urbano, a escola fornece os elementos para a desestruturação do modo de vida dos agricultores, interferindo em seu trabalho, saberes e cultura. Recorrendo à história, para Calazans (1993), a base da qual parte a análise da organização escolar para as populações rurais é a formação social do país (D19, p. 671).

### 3.7 Geracional

A categoria heterogeneidade geracional é tema de discussão recorrente em espaços e pesquisas que têm como foco a Educação de Jovens e Adultos. Muitas vezes, há referência às tensões entre gerações (estudantes jovens e idosos, sobretudo) e outras vezes à riqueza das trocas que se estabelecem, como é indicado por Camilo e Miranda:

As salas de aula registram a heterogeneidade que marca as tensões das unidades geracionais, mas que ajuda a construir as várias subjetividades da Educação de Jovens e Adultos. As gerações convivem e influenciam-se mutuamente, construindo e compartilhando, de maneira que afirme cada vez mais sua identidade, um ponto que é próprio dessas turmas. A heterogeneidade traz consigo, sobretudo, o que cada indivíduo tem de particular e o que o torna único, com uma maneira de ser e de ver, completamente única (CAMILO; MIRANDA, 2017, s/p).

Lançar mão de estratégias que envolvam a aquisição da leitura e da escrita envolve, sobretudo, um docente com formação adequada e contínua, posto que, um professor que não dá conta de refletir sobre as subjetividades que compõem a Educação de Jovens e Adultos, não conseguirá planejar atividades de quaisquer tipos sem correr o risco de ser surpreendido pelas tensões geracionais, e não conseguir mediar pontos de conflitos provenientes das vivências diversas que convivem e se influenciam mutuamente, de personalidades mais amadurecidas, que sabe o que procura na escola e, dificilmente, permanece nela diante de práticas desconectadas de seu cotidiano mais prático (CAMILO; MIRANDA, 2017, s/p).

A diversidade de gerações também pode ser encontrada em turmas multisseriadas e multietapas, pois pode haver enturmação de estudantes com matrícula em diferentes etapas escolares. Podem ser encontradas, por exemplo, turmas compostas por crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental com pré-adolescentes e adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental. Desse modo, assim como ocorre com a EJA, é possível haver conflitos e boas trocas. Tanto neste caso como no caso da EJA, é preciso criar estratégias para diminuir as tensões nas interações e estratégias para atender à diversidade de necessidades e interesses, além de haver possibilidade de tratamento dessa heterogeneidade para construção de atitudes positivas de convivência e valorização dos saberes construídos em diferentes etapas do desenvolvimento humano.

No caso das turmas que não agregam estudantes de diferentes gerações, ainda assim, é importante construir propostas pedagógicas para discussão do tema, contribuindo para a formação humana dos estudantes.

Apesar da importância do tema, ele foi referenciado em apenas quatro dos 20 artigos

analisados. O artigo D1, como foi dito anteriormente, analisou, sobretudo, os paratextos presentes em obras de literatura infantil. No entanto, fundamenta o estudo refletindo sobre os modos como a diversidade humana é tratada na literatura infantil ao longo do tempo. Dentre outros aspectos, salienta que “até a década de 1960, valores como o enaltecimento à pátria, à família, obediência e respeito aos mais velhos, noções de higiene etc. eram intensamente presentes na produção destinada à criança” (D1, p. 98). Desse modo, as relações entre gerações eram tratadas, sobretudo, com ênfase no respeito e obediência aos mais velhos. Com o passar do tempo, outros modos de lidar com o tema foram sendo introduzidos. Não há discussão no artigo sobre os outros modos de tratar as relações geracionais, pois esse não é o foco do estudo.

Outro estudo que também não tinha foco na heterogeneidade geracional, mas que citou tal fenômeno, foi relatado em D6. Como já foi discutido, assim como em D1, há referência a diferentes modos de abordar a questão da diversidade, e, neste caso, defende-se as perspectivas que compreendem que a diferença é “uma construção discursiva politicamente orientada” (D6, p. 19), de modo que é conformada a partir de “inúmeros processos sócio-históricos da contemporaneidade” (DIAS; NADER; SILVEIRA, 2007, p. 3). Os modos como os mais velhos ou os jovens são representados e valorados em uma determinada sociedade são politicamente construídos. Por exemplo, no artigo D2 é discutido que:

Como outras pesquisas já enfatizaram (CAPUTO, 2012), no terreiro, a idade iniciática é definidora, ou seja, o tempo que a pessoa tem de santo é mais importante que a idade civil, e inverte a lógica adultocêntrica da sociedade, de forma geral, e das escolas, mais particularmente. Não significa dizer que os mais velhos não são importantes, pelo contrário, mas significa compreender que crianças e jovens são tão respeitados quanto (D2, p. 780).

Essas reflexões ajudam a entender que os modos de representação sobre as questões geracionais impactam as interações sociais em diferentes espaços sociais. Desse modo, se a escola assume a perspectiva de formação humana crítica, precisa incluir tal debate na sua proposta pedagógica.

Nessa mesma perspectiva de defender a escola como instituição na qual podem ser abordados criticamente temas relativos às diferentes heterogeneidades, D13 também explicita que a heterogeneidade geracional, assim como outras heterogeneidades listadas e, principalmente, a que diz respeito às pessoas com deficiência, precisam ser problematizadas na formação dos professores, para que eles desenvolvam ações pedagógicas, pois, segundo os autores, não é suficiente “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de

gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (D13, p. 995).

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme discutimos neste capítulo, as heterogeneidades sociais são de diferentes tipos, provocando variados impactos sobre os processos educacionais. Nos artigos analisados muitas questões foram explicitadas, havendo debates importantes sobre as concepções subjacentes aos diferentes modos de abordar as estratégias para lidar com elas.

Uma primeira questão foi quanto aos tipos de heterogeneidade abordados nos artigos. Identificamos alguns trechos, em variados artigos, em que se defendia a necessidade de combater os preconceitos, de maneira geral, mas esses artigos, em outros trechos, citavam ou discutiam tipos de heterogeneidade específicos.

Os tipos de heterogeneidade foram agrupados em sete categorias: étnico-racial, gênero, orientação sexual, classe social, religiosa, regional, geracional, sendo as quatro primeiras referenciadas em mais da metade dos artigos.

O tipo de heterogeneidade que ocupou maior espaço nos trabalhos foi o étnico-racial (75%), embora em alguns artigos tenha sido apenas citado em trechos em que são listados alguns tipos de heterogeneidade. A heterogeneidade geracional foi citada em apenas 20% dos documentos e em nenhum deles foi objeto de discussão de modo mais aprofundado.

Um aspecto discutido foi quanto ao cruzamento de diferentes tipos de heterogeneidade, a partir de variados aspectos. Um deles é em relação aos modos como os preconceitos se manifestam. Por exemplo, foi evidenciado que, frente ao discurso de tolerância e convivência pacífica com pessoas de diferentes étnicas, muitas vezes o preconceito manifesta-se em relações de outros tipos, como a religiosa, identificada como preconceito às práticas religiosas de matrizes africanas. Os cruzamentos também são discutidos em função da inter-relação entre diferentes pertencimentos a grupos sociais. Por exemplo, classe social e heterogeneidade étnica. Neste caso, historicamente, são as pessoas de etnia afrodescendente, indígena, dentre outras, que estão nas faixas mais baixas quanto ao poder aquisitivo, assim como ocorre com o cruzamento heterogeneidade de classe social e regional. Em determinados territórios são encontrados os grupos sociais de todas etnias. Também é citado o cruzamento entre heterogeneidade religiosa e de orientação sexual, dado que fenômenos como homofobia muitas vezes são reforçados por determinados grupos religiosos. Enfim, é discutido que esse emaranhado de tipos de

heterogeneidade formam um amálgama que torna muito complexos os fenômenos dos preconceitos e desigualdades sociais quanto aos processos educativos.

Do ponto de vista das estratégias para lidar com a heterogeneidade, alguns estudos defendem a formação crítica dos professores e a reestruturação curricular, de forma a abarcar de modo mais contundente a formação humana crítica dos estudantes. Também há referência à necessidade de cuidar, de modo mais atento, dos materiais pedagógicos produzidos para a inserção desses debates na escola.

Por fim, quanto às concepções sobre as heterogeneidades sociais, de modo geral, pode-se sintetizar que alguns modos de abordagem das diferentes categorias foram identificados. Um deles é a naturalização das diferenças, enfatizando-se a dimensão biológica e amenizando os conflitos gerados por meio delas, pregando um “respeito e tolerância à diferença”. Nessa abordagem, não se dá visibilidade às tensões, não são explicitados aspectos ligados à dimensão política do tema. Assim, o discurso generalista apela à busca da harmonia social, sem problematizar as raízes do preconceito e os modos muito variados como ele se concretiza e os efeitos dele na sociedade.

Outro modo de abordar a heterogeneidade étnica é evidenciando a necessidade de tratar aspectos de resistência das culturas dos grupos excluídos e abordar tais identidades por meio de discursos mais combativos quanto aos preconceitos sociais. Neste sentido, propõe-se em alguns textos que o discurso de direitos humanos não seja naturalizado a partir de padrões universais, o que requer um olhar aprofundado sobre história, ética e identidades sociais. Desse modo, requer que as temáticas relativas às heterogeneidades sejam tratadas em uma perspectiva crítica, diversificada e explícita.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luana Costa. As desigualdades e trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. **Revista Brasileira de Educação**, v.22, n. 69, abr.-jun. 2017.
- ALTMANN, H. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro: CLAM/UERJ, n. 13, p. 69-82, abr. 2013.
- ARROYO, Miguel. Escola: terra de direito. In: ANTUNES-ROCHA, M<sup>a</sup> Isabel; HAGE, Salomão (orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: ed. 70, 1977.
- BORGES, Z. N.; MEYER, D. E. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro: CESGRANRIO, v. 16, n. 58, p. 59-76, jan./mar. 2008

- BRAGA, Débora Félix. **As práticas pedagógicas e o tratamento da heterogeneidade de saberes na alfabetização** (Trabalho de Conclusão de Curso). Brasília-DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1**. Aprovada em 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 11, 16 maio 2006.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto-lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dezembro 1996. Seção 1, p. 27.833.
- BUTLER, Judith. **Lenguaje, poder y identidad**. Madrid: Editorial Síntesis, 2009.
- CALAZANS, Julieta. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. *In: Therrien, Jacques; Damasceno, Maria. Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993. p. 15-42
- CAMILO, Paula Cesar; MIRANDA, Joseval dos Reis. Práticas educativas e o trabalho docente na educação de jovens e adultos: reflexões sobre alfabetizar letrando. **Anais do IV Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais**, 2017.
- CAPUTO, S. G. **Educação nos terreiros**: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012
- DAVIS, Lennard. The end of normal. *In: DAVIS, L. The end of normal: identity in a biocultural era*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2013. p.1-14.
- Dazzi, Mirian D. B. O saber autorizado: voz e voto para ensinar sobre o corpo. *In: Reunião Anual da ANPEd*, 27., 2004, Caxambu. Anais... Caxambu, 2004.
- DIAS, Adelaide Alves; NADER, Alexandre Antonio Gili; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Orgs.). **Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da educação em Direitos Humanos**: versão preliminar. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2007.
- FERRARI, A. Cultura Visual e homossexualidades na constituição de “novas” infâncias e “novos” docentes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 107-120, jan/abr. 2012.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Livros infantis: uma estratégia editorial. *In: FERREIRA, Norma Sandra de Almeida (Org.). Livros, catálogos, revistas e sites para o universo escolar*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 2006. p. 137-152.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. **Revista Linhas**, Florianópolis: UDESC, v. 7, n. 1, 21p., 2006. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1323>. Acesso em: ago. 2013.
- HAGE, Salomão. **Escolas rurais multisseriadas e os desafios da Educação do Campo de qualidade na Amazônia**. 2011. Disponível em: <http://www.slideshare.net/curriculoemmovimentopara/escolas-rurais-multisseriadas-e-os-desafios-da-educacao-do-campo-de-qualidade-na-amaznia-salomo-mufarrej-hage>. Acesso em 14/02/2023.
- ISHIKAWA, Raquel. **Escola e heterogeneidade**: contribuições para pensar práticas pedagógicas diferenciadas. / Raquel Ishikawa. - Rio Claro: [s.n.], 2012.

LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo; SILVA, Elaine Cristina Nascimento. Heterogeneidade: do que estamos falando? In: LEAL, Telma F., SÁ Carolina Figueiredo; SILVA, Elaine Cristina Nascimento (ORGS). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2016. 186 p. 8-34.

NARDI, H. C. O estatuto da diversidade sexual nas políticas de educação no Brasil e na França: a comparação como ferramenta de desnaturalização do cotidiano de pesquisa. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 20, n. especial, p. 12-23, 2008.

NARDI, H. C.; QUARTIERO, E. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escola. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro: CLAM/UERJ, n. 11, p. 59-87, ago. 2012.

NOGAREDO, Angelina Dos Anjos Silva. **Aspectos sociais, culturais e escolares das crianças que reprovam no 3º ano do Ensino Fundamental, no estado de Santa Catarina**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Sul de Santa Catarina, 2016.

NUNES, C.; SILVA, E. **A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade além da transversalidade**. Campinas: Autores Associados, 2000. (coleção Polêmicas do nosso tempo, 72)

PEREIRA, S. M. **Educação sexual em meio escolar: o caso de uma escola do Porto**. 2011. 104f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Epidemiologia Clínica, Medicina Preditiva e Saúde Pública, Universidade do Porto, Porto, 2011.

PIMENTA, R. A.; TOMITA, T. Y. Adolescência e sexualidade no cotidiano da equipe de enfermagem do Serviço de Atenção Básica à Saúde. **Semina: ciências biológicas e da saúde**, Londrina: UEL, v. 28, n. 1, p. 39-52, jan./jun. 2007.

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. Preconceito, moralidade e educação moral para a diversidade. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2011, vol.16, n.46, pp. 215-233.

SÁ, Carolina Figueiredo. Heterogeneidade das turmas multisseriadas: desafios da alfabetização nas escolas do campo. In: LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo de; SILVA, Elaine Cristina Nascimento (ORGS). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2016. 186 p. 63-80.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Silvia André Oliveira da. **A educação dialógica-problematizadora no ensino de ciências como elemento para a valorização da heterogeneidade étnica-cultural de educandos da EJA** (dissertação de mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná 2018.

TAVARES, Maria Tereza Goudard; ALENCAR, Tavares Carolina Silva. Processos educativos de crianças em periferias urbanas: o que muda quando a casa vai ficando muito longe da escola? **Revista Teias** v. 23 • n. 69 • abr./jun. 2022. p. 243-256.