



**Lidonildo Costa Pereira**  
(Organizador)

---

**NOVAS TENDÊNCIAS  
E PERSPECTIVAS  
DA EDUCAÇÃO:  
métodos e práticas**

---



**AYA EDITORA**  
2021

## **Direção Editorial**

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

## **Organizador**

Prof.º Me. Lidonildo Costa Pereira

## **Capa**

AYA Editora

## **Revisão**

Os Autores

## **Executiva de Negócios**

Ana Lucia Ribeiro Soares

## **Produção Editorial**

AYA Editora

## **Imagens de Capa**

br.freepik.com

## **Área do Conhecimento**

Ciências Humanas

# **Conselho Editorial**

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

*Centro Universitário Santa Amélia*

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

*Universidade Estadual de Londrina*

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

*Instituto Federal do Amapá*

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

*Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP*

Prof.ª Dr.ª Claudia Flores Rodrigues

*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*

Prof.º Me. Clécio Danilo Dias da Silva

*Centro Universitário FACEX*

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

*Universidade Federal de Sergipe*

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

*Universidade do Estado de Minas Gerais*

Prof.ª Ma. Denise Pereira

*Faculdade Sudoeste – FASU*

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

*Universidade Federal do Paraná*

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

*Universidade Federal do Amapá*

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

*Universidade Estadual de Londrina*

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença*

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

*Universidade Federal de Sergipe*

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

*Universidade de Santa Cruz do Sul*

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.º Me. Jorge Soistak

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

*Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara*

Prof.º Me. José Henrique de Goes

*Centro Universitário Santa Amélia*

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

*Universidade Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

*Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais*

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

*Faculdade Santana*

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

*Universidade Federal Rural de Pernambuco*

Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues

*Universidade Norte do Paraná*

Prof.º Me. Milson dos Santos Barbosa

*Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP*

Prof.º Me. Myller Augusto Santos Gomes

*Universidade Estadual do Centro-Oeste*

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Me. Pedro Fauth Manhães Miranda

*Centro Universitário Santa Amélia*

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes

*Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus  
Pauapebas*

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira

*Instituto Federal do Acre*

Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail

*Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais*

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

*Universidade Federal do Piauí*

Prof.ª Ma. Silvia Aparecida Medeiros

Rodrigues

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda

Santos

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Tânia do Carmo

*Universidade Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues

*Instituto Federal de Santa Catarina*

Prof.º Dr. Valdoir Pedro Wathier

*Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional,  
FNDE*

© 2021 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição Creative Commons 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). As ilustrações e demais informações contidas desta obra são integralmente de responsabilidade de seus autores.

N824 Novas tendências e perspectivas da educação: métodos e práticas [recurso eletrônico]. / Lidonildo Costa Pereira (organizador) -- Ponta Grossa: Aya, 2021. 135 p. – ISBN 978-65-88580-86-8

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

DOI 10.47573/aya.88580.2.52

1. Educação. 2. Inclusão escolar. 3. Autismo. 4. Aprendizagem. 5. Música - Instrução e estudo. 6. Escolas públicas. 7. Ensino superior. 8. Epidemias. 9. Doenças transmissíveis. 10. Letramento. 11. Alfabetização. 12. Ensino fundamental. I. Pereira, Lidonildo Costa. II. Título

CDD: 370.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de  
Periódicos e Editora EIRELI

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557  
Ponta Grossa - Paraná - Brasil  
84.071-150

# 02

---

## **O problema da desigualdade social e as dificuldades de aprendizagem de alunos de famílias desestruturadas: em busca de uma educação inclusiva para a "ralé" brasileira**

---

**Geuza Soares de Freitas Correa**

*Pós-graduada em psicopedagogia, licenciada em pedagogia e sociologia  
<https://ORCID.org/0000-0003-23940805>*

DOI: 10.47573/aya.88580.2.52.2



## RESUMO

No que segue, é feita uma discussão sobre a relação entre desigualdade social, família desestruturada e problemas de aprendizagem no Brasil. O problema de pesquisa é o seguinte: como a desigualdade social e a família desestruturada decorrente dessa desigualdade opera na produção de necessidades educacionais especiais? O objetivo geral ao responder esta pergunta é fornecer aos profissionais da educação um entendimento melhor sobre o processo de inclusão escolar principalmente no que se refere a um alargamento daquilo que a ideia de inclusão abarca para incluir problemas de aprendizagem normalmente chamados de problemas sociais e não incluídos na reflexão geral acerca da inclusão, esta que tende a ser limitada a uma visão psicológica e clínica em detrimento de uma visão sociológica. Como método, é pesquisa qualitativa, bibliográfica e descritiva com uso de pesquisas em bancos de dados online para artigos científicos, somando-se a consulta de livros impressos sobre educação e desigualdade social. Constata-se que os principais efeitos da família desestruturada sobre as dificuldades de aprendizagem são os seguintes: dificuldade de concentração nos estudos, falta de autoconfiança na capacidade de aprender, falta de pensamento prospectivo e baixa contenção de impulsos que tende a produzir indisciplina.

**Palavras-chave:** educação inclusiva. cidadania. desigualdade social. classe social. problema de aprendizagem.

## ABSTRACT

In what follows, a discussion is made about the relationship between social inequality, broken family and learning problems in Brazil. The research problem is the following: how do social inequality and the unstructured family resulting from this inequality operate in the production of special educational needs? The general objective in answering this question is to provide education professionals with a better understanding of the process of school inclusion, especially with regard to a broadening of what the idea of inclusion encompasses to include learning problems commonly called social and non-included problems. In the general reflection on inclusion, which tends to be limited to a psychological and clinical view at the expense of a sociological view. As a method, it is qualitative, bibliographical and descriptive research using research in online databases for scientific articles, adding to the consultation of printed books on education and social inequality. It appears that the main effects of the unstructured family on learning difficulties are the following: difficulty in concentrating on studies, lack of self-confidence in the ability to learn, lack of prospective thinking and low impulse restraint that tends to produce indiscipline.

**Keywords:** inclusive education. citizenship. social inequality. social class. learning problem.

## INTRODUÇÃO

O objeto desta pesquisa é a inclusão escolar nas escolas públicas e as principais dificuldades que essas escolas enfrentam na promoção da educação inclusiva para alunos com problemas de aprendizagem cujo núcleo em comum é a família desestruturada, demonstrando os impactos desse tipo de família na formação emocional, intelectual e cultural da criança e as dificuldades para a escola que esses impactos acarretam no processo de inclusão.

A inclusão escolar é principalmente o resultado de um processo de mudança de cunho qualitativo e é essencial para a definição de estratégias adequadas de adaptação da sala de aula aos alunos com necessidades educacionais especiais. E esses alunos com dificuldades acham

difícil não apenas aprender, mas também dominar habilidades cognitivas, emocionais e morais para o exercício da cidadania. Ou seja, inclusão é também um processo, antes de tudo, de promoção da cidadania. Entretanto, o tema da inclusão nas escolas tem focado em demasia nos problemas de ordem psicopedagógica, tais como os problemas de aprendizagem associados ao autismo, déficit de atenção, discalculia e diversos outros problemas normalmente tratados por uma perspectiva Psicopedagógica. Mas há um conjunto de problemas de aprendizagem que não está associado necessariamente a problemas cuja intersecção entre Pedagogia e Psicologia/Psiquiatria pode adequadamente lidar: trata-se da família desestruturada cujas causas e efeitos precisam ser compreendidos com auxílio de uma perspectiva mais sociológica. Este artigo vem, inclusive, contribuir com um enfoque Psicossociológico acerca da inclusão de alunos com famílias desestruturadas.

A pesquisa sobre este assunto é justificada por duas razões principais. Em primeiro lugar, do ponto de vista acadêmico, precisamos entender o que a pesquisa empírica e teórica produziu sobre o assunto. Isso ajuda a sistematizar o conhecimento sobre a inclusão escolar e iluminar novas pesquisas. Na medida em que possamos analisar as fragilidades de estudos anteriores e apontar novos rumos. Como veremos mais adiante, uma dessas fragilidades se refere, por exemplo, ao abuso da discussão focada em “deficiências” físicas ou mentais quando se fala em educação inclusiva, com secundarização do aspecto mais sociocultural na construção dos problemas de aprendizagem. Não é toa a discussão sobre problemas de aprendizagem tende a se reduzir unindo a perspectiva pedagógica com uma mais psicológica e/ou clínica. Outro ponto que justifica o estudo é que os professores precisam constantemente esclarecer as dificuldades que enfrentam em sala de aula em seu aspecto mais sociocultural e não apenas psicológico. Como será demonstrado, esse aspecto sociocultural na pesquisa sobre inclusão escolar de alunos com necessidades especiais de aprendizagem demanda uma discussão radical sobre a formação das classes sociais e seus efeitos sobre a família dos alunos.

Portanto, o artigo busca responder ao seguinte problema: como a desigualdade social e a família desestruturada decorrente dessa desigualdade opera na produção de necessidades educacionais especiais? A proposta é discutir a inclusão escolar sob uma perspectiva específica: a da relação entre necessidades especiais de aprendizagem, de um lado, e classes sociais de outro, sintetizando assim uma contribuição psicossociológica sobre a inclusão no Brasil.

O objetivo geral é discutir a relação entre família desestruturada e inclusão escolar no Brasil. Mostra como o ato de inclusão escolar é uma questão social mais ampla que extrapola os limites da perspectiva psicopedagógica. As escolas inclusivas se referem em sua importância para a sociedade como um todo, não apenas para as escolas e alunos. Um país sem escolas inclusivas não é uma democracia. Os objetivos específicos são: delimitar a relação entre desigualdade social, família desestruturada e problemas de aprendizagem; compreender a inclusão escolar para além da perspectiva psicopedagógica abrindo espaço para uma visão sociológica com inserção do conceito de classe social como aspecto fundamental para alguns tipos de problemas de aprendizagem; demonstrar principais problemas de aprendizagem advindos da família desestruturada.

## DESIGUALDADE SOCIAL, FAMÍLIA DESESTRUTURADA E PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

Nascimento *et al.* (2020, p. 122) em uma pesquisa sobre desigualdade social e educação, conta diversos “descasos” da sociedade em relação aos estudantes das classes sociais “D” e “E”, onde afirma que há grandes problemas para inclusão, na medida em que esses problemas de desigualdade operam “desde à falta de estrutura física nas residências, até às diferenças de acesso devido a marcadores como gênero e raça”. Mais a frente o autor deixa taxativo o que pensa quando menciona “desigualdade”, ao mencionar a centralidade da dimensão econômica:

A desigualdade socioeconômica aumentou no Brasil em 2018. Naquele ano, de toda a renda do país, 40% estava concentrada nas mãos de 10% da população. A renda dos mais pobres caiu mais de 3% e a dos mais ricos aumentou mais de 8%. A renda dos mais ricos era 33,8 vezes maior que a média dos 50% mais pobres, um recorde na série histórica que o IBGE vem produzindo desde 2012. Metade dos trabalhadores brasileiros vivia com R\$ 1.200 por mês, sendo que as mulheres recebiam, em média, 20% menos que os homens.<sup>10</sup> De acordo com dados da Federação Nacional do Fisco Estadual e Distrital (Fenafisco), o Brasil tem 206 bilionários com fortuna de mais de R\$ 1,2 trilhão. Eles pagam proporcionalmente menos impostos do que a classe média e os pobres. Esses últimos, aliás, são os primeiros a sofrerem os impactos de qualquer crise econômica. (NASCIMENTO *et al.*, 2020, p. 126)

Desigualdade social e desigualdade econômica são termos que se confundem na pesquisa do autor supracitado, demonstrando limitações da categoria “desigualdade social” que tende a se reduzir a dimensão econômica da desigualdade. De fato, o autor em diversas partes do artigo demonstra saber que existem desigualdades socioculturais, mas parece perceber esta como consequência da desigualdade econômica: sempre que procura demonstrar dados empíricos sobre desigualdade, isso fica claro, pois os dados são sempre sobre desigualdade de acesso material e seus efeitos educacionais. Há uma perspectiva economicista em seu conceito de desigualdade social que está presente na maioria das pesquisas educacionais sobre desigualdade: quando se fala de classe social tende a ser como faixas de renda. Esta é nada mais do que uma desigualdade econômica com efeitos sociais, não uma desigualdade “social” no sentido estrito.

O conceito de desigualdade social deve ir além da desigualdade econômica, deve ser social propriamente dito (SOUZA, 2009). “Social” é uma categoria que abarca a economia sem se reduzir a ela (WEBER, 1999). Assim, a desigualdade social é antes de tudo uma desigualdade estrutural muito mais ampla e sua delimitação envolve antes de tudo uma discussão sociológica preliminar. Para isso, será usada aqui a contribuição teórica de três autores muito importantes na formação do pensamento social brasileiro. São eles Jessé Souza (2009), Max Weber (1999) e Pierre Bourdieu (1996). O primeiro é um sociólogo brasileiro que tem estudado de forma inovadora o problema da desigualdade questionando as noções dominantes na pesquisa social e no pensamento acadêmico geral. O segundo é um sociólogo alemão cuja produção teve impactos radicais em todo o ocidente, mas que no Brasil tem sido mal compreendido a partir do uso equivocado de “patrimonialismo” e “personalismo” para caracterizar o Estado e a Sociedade brasileira.

Max Weber, crítico contundente da perspectiva marxista, jamais deixou de afirmar que toda sociedade é perpassada por relações de poder. O poder, para Weber, é o ponto que vai ajudar a explicar determinada “ordem social” em determinado momento histórico. Poder, para Weber (1999), se refere a capacidade que determinado agente social, que pode ser indivíduo ou instituição, tem de forçar o curso da ação de outros agentes conforme seu interesse, ou seja, fazer predominar determinado curso de ação mesmo contra aqueles que executam essa ação.



Em outras palavras, é o poder que vai determinar quais ideias serão predominantes, quais leis, quais políticas econômicas, quais características socioculturais terá uma determinada sociedade. Assim, a sociedade brasileira é capitalista não porque assim tenha sido votado por todos os brasileiros, mas porque os valores fundamentais de uma sociedade capitalista foram desde o início de sua formação, predominante na cultura e nas instituições.

O conceito de poder é fundamental porque sem ele, as características de uma sociedade tendem a aparecer para a população como um mero dado do destino ou escolha individual (SOUZA, 2009; BOURDIEU, 1996). Mas em uma sociedade, os aspectos mais importantes dela não existem por um mero acaso: tem um lugar específico para manutenção de determinada ordem (BOURDIEU, 1996). Exemplo disso são as mudanças na educação que ocorrem quando se modifica os arranjos econômicos e políticos: mudanças profundas no mercado capitalista que ocorreram tanto no mundo quanto no Brasil causaram modificações na educação, esta esfera de ação do Estado que produz e reproduz valores, ideias e conhecimentos científicos e filosóficos. A desigualdade social deve ser conceituada com relação ao fenômeno social do poder.

Mapear a desigualdade social é antes de tudo mapear o posicionamento que determinados indivíduos e grupos sociais tem em relação ao poder (SOUZA, 2009). Como foi visto, poder se refere a capacidade de impor determinada ordem social mesmo contra a vontade de outros. Para isso, o recurso fundamental é a dominação, pois o poder não pode ser exercido pela força salvo em raros casos. Dominação se refere a assimilação de ideias e valores cujos interesses não são daqueles que as assimilam, fazendo o curso de ação das pessoas operarem em função de interesses alheios a elas. Assim, o que ganha uma pessoa negra ao achar que é de fato inferior a uma pessoa branca? O que ganha um homossexual ao achar que a opressão que lhe é imposta não é uma opressão, mas mero direito a opinião contra a homossexualidade? Ambos são exemplos de dominação. Sem o recurso a noção de dominação, as ciências sociais não tem outra opção a não ser explicar essas ideias acima como meras escolhas de indivíduos reforçando o racismo de cor e de gênero.

Munidos das noções de poder e de dominação, é possível agora delimitar o que este artigo entende por desigualdade social: desigualdade social é antes de tudo uma desigualdade no que se refere ao acesso as pré-condições para o exercício da cidadania que envolve acesso a cultura, educação e renda, estas que são as três dimensões fundamentais da sociedade industrial moderna. Essa desigualdade social opera por classes sociais e esta precisa ser entendida para fecharmos a noção de desigualdade social.

As classes sociais podem ser delimitadas de diferentes maneiras e o determinante fundamental é o que se quer entender acerca da realidade. Quando se define classe pela renda (classe A, B, C, D, E, etc.), definição que é dominante na sociedade brasileira, o que se obtém daí são informações sobre o poder de compra das pessoas. Assim, saber que determinada família é da classe A apenas diz que pode ter determinado padrão de consumo. O que fica de fora desse conceito é: porque que determinado indivíduo ganha 10 ou 20 vezes mais do que outra pessoa, nem possibilita o que é mais importante sob o ponto de vista das ciências sociais e também da Pedagogia: entender porque que as pessoas se comportam como se comportam e não de nenhuma outra maneira. A noção de classe social aqui é distinta desta comumente usada: classe social é um conjunto de pessoas e grupos sociais que detêm determinados privilégios em detrimento de outros indivíduos e grupos sociais. Assim, segundo Jessé Souza (2009), existem

no Brasil, quatro grandes classes sociais: Elites econômicas, Classe Média, Classe Trabalhadora e Ralé Brasileira.

As elites são donas do capital econômica, são donas das terras, das empresas, das fábricas, são donas de toda a produção econômica. Esse é o lugar dela no que se refere ao poder. Entretanto, empresa ou fábrica alguma funciona apenas com dinheiro: é necessário conhecimento científico para que fábricas e empresas funcionem. O dono da empresa que produz automóveis não tem conhecimento suficiente para criar ele mesmo automóveis, é preciso de engenheiros, matemáticos, físicos, enfim, cientistas em diversos campos para a construção de automóveis e para a existência dessas empresas e fábricas: aí está a classe média que é, grosso modo, a parte da população que detêm o conhecimento para o funcionamento de todas as instituições sociais, inclusive as escolas que vão formar o exercido de mão de obra para essas fábricas e empresas (SOUZA, 2009). Assim, se as elites são donas da produção, a classe média é supervisora do processo produtivo. É ela o contador que organiza o patrimônio, o advogado que lida com contratos, o administrador que administra racionalmente a empresa.

Abaixo dessas duas classes existe a classe trabalhadora. Assim como a elite é a dona da fábrica e da empresa, a classe média é a dona do capital cultural para produção e supervisão, a classe trabalhadora opera mais no sentido de execução física da produção: é ela o trabalhador da fábrica, o motorista, o pedreiro, o feirante, todo aquele trabalhador que não opera com conhecimento científico. É o que Jessé Souza (2012) chamou de “batalhadores”.

Por fim, existe abaixo dessas três classes sociais há uma outra: a ralé brasileira (SOUZA, 2009). Esta não possui nenhum capital econômico, nenhum capital cultural (com sorte saberá ler e escrever minimamente), nem detêm o pouco conhecimento escolar da classe trabalhadora, que são exigidos nas funções de Mercado e Estado. Atualmente todo trabalhador precisa ser escolarizado para ter lugar no mercado. A ralé não tem escolarização adequada para isso. Segundo Souza (2009), no Brasil, essa ralé vem da escravidão e foi “modernizada” assumindo funções similares as do escravo, só que desta fez em uma sociedade moderna capitalista: oferecendo sua força muscular a baixo custo. Em sua maioria, as famílias da ralé tendem a ganhar cerca de 400 reais por mês, radicalmente abaixo do suficiente para exercício da cidadania. Milhares de pessoas chegam a viver com muito menos do que isso (SOUZA, 2009).

Essa desigualdade social é importante porque o fenômeno da “família desestruturada” opera por classe social: na ralé brasileira, esse tipo de família não é a exceção, mas a regra, segundo pesquisa empírica realizada por Souza (2009) e publicada no livro *A Ralé Brasileira: Quem é e como vive*. Souza demonstrou que essa classe social é resultante do abandono social das elites e da classe média, que é quem tem as condições para de fato mudar a situação, uma com poder econômica, outra com as condições ótimas para o exercício de uma crítica social profunda e generalizada, oferecendo a ralé condições subjetivas e políticas para lutar por seus direitos. Cabe a classe média, onde o professor se inclui, dar a toda a população os conhecimentos filosóficos e científicos para a produção de uma consciência social crítica e politizada, o que não tem ocorrido no Brasil, embora tenha sido lutado por grandes educadores como foi o caso de Paulo Freire (1987) que sempre afirmou o papel que a educação tem em relação a sociedade: a produção de uma emancipação que é antes de tudo emancipação da consciência para se realizar como emancipação na esfera econômica e política.

A família desestruturada é aquela onde as funções de pai, mãe, filho, irmãos não são

cumpridas (SOUZA, 2009). Ocorre que cada pessoa é produzida socialmente, e é isso que quer dizer a rigor que todos somos seres sociais: não apenas nos relacionamos com a sociedade, nossos valores, ideias e disposições afetivas são produzidos pela sociedade, sendo a família a ligação direta entre a sociedade e o indivíduo. Mas a ligação entre família e sociedade é mediada pela inserção da família em uma classe social específica: não existe “a família” em geral, pois cada classe social produz um tipo específico de família. A classe média por exemplo, sendo uma família de pessoas academicamente formadas, letradas, dão a seus filhos um tipo de contexto familiar específico. A família da ralé, marcada pelo analfabetismo e pela carência econômica e cultural, não pode oferecer a seus filhos o que a família da classe média oferece como pré-condições para a escola.

A família desestruturada é, portanto, uma família resultante do processo de desigualdade social e abandono social da classe da ralé brasileira. Embora possa haver exceções como há em toda dimensão social, a regra geral tem sido esta: nas famílias da ralé, raramente existe o pai, mas o padrasto, onde a mãe rivaliza com a filha pelo amor desse homem que está entrando na família (SOUZA, 2009). Onde o abuso sexual é a regra, onde impera a lei do mais forte sobre o mais fraco, onde impera a violência tanto física quanto simbólica, onde a humilhação é o “pão cotidiano” da família (SOUZA, 2009).

Mas essas famílias desestruturadas não falham apenas na sua função de dar suporte material aos filhos, mas no suporte emocional, cognitivo e moral. Emocional porque a violência e o abandono destroem a autoconfiança das crianças que não viveram como as crianças de classe média: sendo o sentido da vida de seus pais, onde seus sentimentos importam (com sorte a criança da ralé terá pai e mãe, muitas vezes apenas mãe). Cognitiva porque não há estímulo algum para o mundo das letras, diferente do filho da classe média cujo pai estudou e passa afetivamente esses estímulos para o filho. Moral porque não há a assimilação de uma cultura do reconhecimento do outro, mas da violência. Assim, segundo Souza (2009), os professores precisam aprender que o ato de respeitar o professor, respeitar o que ele representa que é o conhecimento, é um aprendizado moral e não algo inato ao indivíduo. É da conjugação das limitações emocionais e morais que as crianças e adolescentes da ralé brasileira trazido dificuldades estruturais para o ensino nas escolas: violência contra professores, comportamento violento com outros alunos, falta de atenção nas aulas, tudo isso associado a má compreensão e posicionamento político adequado por parte do Estado que abandonam os professores sem os recursos pedagógicos adequados para lidar com os alunos da ralé (SOUZA, 2009).

A família desestruturada, assim, constrói diversos problemas de aprendizagem que vem da falta de compreensão sobre o que a escola representa, dificuldade de concentração, falta de autoconfiança onde o aluno passa a não “querer aprender” ao invés de admitir que “não consegue” aprender. Enfim, a família desestruturada cria um tipo de aluno que constitui o maior desafio para os professores. O maior não pelo grau de dificuldade, mas pela quantidade de alunos somado ao fato de que essas dificuldades não tem ainda um conjunto sistematizado de políticas pedagógicas para solucioná-las, diferente das existentes para alunos com discalculia, autismo ou outro problema de aprendizagem.

É preciso inserir as crianças e adolescentes dessas famílias desestruturadas dentro de um paradigma da inclusão: o “não querer” estudar é na realidade um “não consigo” estudar, não sendo, portanto, mera escolha do aluno ou de suas famílias. O “não se concentrar” na aula não

é escolha do aluno ou de uma família, mas de uma incapacidade de se concentrar. A indisciplina não é escolha do aluno ou dos pais que não estaria dando limites aos filhos em casa, mas resultado de uma família cuja disciplina inexistente ou existe muito limitadamente. São características socioculturais resultantes da família desestruturada e da desigualdade social que precisam de um processo pedagógico inclusivo para ser resolvida.

## INCLUSÃO ESCOLAR E SEU SIGNIFICADO

A educação escolar inclusiva é baseada em princípios éticos, na defesa dos ideais de cidadania e justiça, e vai contra um sistema hierárquico de desigualdade. Segundo Sasaki (1997), inclusão é o processo pelo qual a sociedade se adapta ao seu sistema social geral enquanto prepara pessoas com necessidades educacionais especiais para que consigam desempenhar um papel na sociedade. Isso inclui a troca, a compreensão, a luta contra a exclusão e a superação das barreiras que a sociedade trouxe para certas pessoas, grupos ou classes sociais. É proporcionar o desenvolvimento da autonomia por meio da coordenação de pensamentos e da formulação de juízos de valor para que se possa decidir como se comportar nas diferentes situações da vida.

O debate sobre a inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais é parte integrante da constituição da sociedade como um todo, operando sobre como tratar a criança de forma diferenciada do ponto de vista humano, sem negar sua dimensão de igualdade. Motivar a pesquisa no campo da educação e reconhecer e examinar a diversidade da comunidade escolar como um todo requer avanços na formulação teórica e no desenvolvimento de conceitos de processos educacionais e de aprendizagem. Mesmo assim, respeitar as diferenças escolares ainda é raro, e muitos são os mecanismos que têm sido usados para esconder as expressões das limitações de aprendizagem na vida escolar.

A educação inclusiva está sendo muito debatida no Brasil, e um artigo de Zimmermann (2008) sugere o aumento da participação de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares. É uma ampla reestruturação da cultura, práticas e políticas que são feitas na escola. A partir desse novo paradigma educacional, deve-se respeitar a diversidade de forma humana e democrática e reconhecer o que aprendemos com a singularidade de cada aluno.

Apesar dos tímidos esforços da comunidade escolar e da política no sentido da educação inclusiva, é possível adaptar a escola a uma nova era. Devemos enfrentar este desafio com boas intenções e dedicação, segurança e otimismo, ver a clareza ética e a clareza da proposta integral de escolarização para cidadania e contribuir para o desmantelamento desta máquina escolar retrógrada que tende a causar tanto fracasso escolar.

Na escola, os alunos com dificuldade de aprendizagem têm perspectivas diferentes, e também são diferentes. Diversos alunos não concordam com a ação disciplinar porque são diferentes. As escolas ainda têm nesse sentido um longo caminho a percorrer para o Brasil.

Assim, falar sobre educação inclusiva é pensar em escolas onde os alunos recebam oportunidades educacionais adequadas às suas habilidades e necessidades. Uma escola onde todos possam frequentar e ser aceitos com a ajuda de professores, colegas e membros da comunidade, independentemente de talento, deficiência, formação socioeconômica ou cultural.

Stainback (1999) afirma que existem várias vantagens em incluir alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares. Dentre esses benefícios, podem ser citados: (1) todas as crianças em sala de aula tem oportunidade de aprender em grupo, aprender a se preocupar umas com as outras e adquirir valores para cidadania; (2) o planejamento da educação em equipes colaborativas é um benefício para os professores, já que melhora suas habilidades profissionais e os deixam informados acerca das mudanças no campo da inclusão social; (3) e o mais importante que é a realização radical da promoção de uma paradigma de cidadania para toda a sociedade. A escola aqui não apenas inclui, mas opera como aprendizado social geral para toda a sociedade que deve aprender como tratar as diferenças individuais e familiares dos alunos. Ou seja, a escola inclusiva ajuda a reforçar uma prática social abrangente de aceitação das diferenças sem que isso implique em adoção de visão de inferioridade ou incapacidade de certos grupos, classes ou indivíduos.

Segundo Rodriguez (2001), depois de atentar para o fato de que o conceito de educação inclusiva precisa mudar a noção tradicional de homogeneização escolar e não de mudar os alunos, a estes devem as escolas ser adequadas, ou seja, devem estudar em uma escola regular. O problema surge em como as escolas interagem com as diferenças. Em escolas tradicionais, considera-se que alunos especiais precisam de uma escola especial. As escolas inclusivas visam responder de forma adequada e com alta qualidade a todas as formas de limitações ao processo de aprendizagem (RODRIGUES, 2001).

Em uma escola inclusiva, a unidade não é o único risco na aceitação de alunos com necessidade de educação especial. Na realidade, deve incluir todo o sistema (toda a escola) com materiais e recursos. As propostas educacionais inclusivas acreditam, aceitam e respeitam as diferenças no potencial de aprendizagem, independentemente das dificuldades que possam surgir durante esse processo, como ritmos físicos, emocionais, sociais, linguísticos e de aprendizagem. Permite a educação para a promoção da cidadania.

Nesse sentido, uma escola inclusiva é um convite permanente para pensar as questões educacionais, as intervenções desenvolvidas pela escola, a educação, a aprendizagem e até as mudanças na concepção de avaliação.

Acredita-se que seja possível incluir alunos com dificuldades diversas nas aulas do ensino regular, entretanto, conforme aponta Tessaro (2005), isso requer muito investimento e comprometimento, principalmente por parte dos órgãos governamentais. Mas é preciso estar ciente da complexidade de tais processos que demanda debate social. Muita pesquisa também é necessária para expandir o conhecimento, desenvolver e testar métodos para viabilizar a verdadeira inclusão escolar.

Segundo Piaget (1983), o todo é sempre mais do que a soma das partes. Os alunos com dificuldades de aprendizagem podem ter um desempenho diferente ao trabalhar em grupos, quando cada criança tem uma função a desempenhar.

Segundo Macedo (2003), é difícil para o aluno se concentrar nas atividades escolares sem o auxílio de certos conhecimentos técnicos do professor. Segundo Stainback (1999), a inclusão é um novo paradigma de pensamento e ação, pois envolve a inclusão de todos os indivíduos em uma sociedade que necessita da diversidade e, portanto, é sem dúvida um desafio.

As políticas educacionais para a inclusão escolar são alinhadas a estratégias abrangentes



tes e integrativas que norteia os princípios propostos na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) sobre as políticas necessárias para promover a educação de quem necessita de educação especial, vinculada a estratégias e modelos econômicos. Na ocasião em que esta declaração foi feita, delegações de 88 governos e 25 organizações internacionais compareceram e reafirmaram seu compromisso com a Declaração Mundial de Educação feita no evento de Jomtien na Tailândia em 1990 (BRASIL, 1994). Eles reconheceram a necessidade urgente de fornecer educação a crianças, adolescentes e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema educacional normal.

No Brasil, a política educacional de inclusão escolar tem desempenhado um papel importante na política governamental e nos compromissos estabelecidos pela Constituição desde 1994 (BRASIL, 1988). O objetivo é erradicar o analfabetismo, universalizar a frequência escolar e fortalecê-la por meio de melhorias concretas e mais substantivas na qualidade da educação, na formação para o trabalho e na promoção humanitária, científica e técnica nacional.

Segundo Aranha (2000), a ideia de igualdade exige que diferentes pessoas sejam tratadas em condições adequadas de acordo com suas características. Ou seja, precisamos tratá-los com igualdade, respeitando suas diferenças. Para Aranha, a relação entre pessoas com necessidade de educação especial e a sociedade mudou em termos de conceitos gerais, valores, percepções e práticas. Mendes (2002) caracteriza o século XVI como o início da história da educação especial. A educação especial nasceu de profissionais médicos que desafiaram as noções convencionais e acreditaram no potencial educacional de indivíduos que antes eram considerados incultos. Naquela época, não havia uma estrutura prática para orientá-los, e eles eram relativamente livres para testar sua teoria.

No início do século XX, escolas especiais surgiram nas escolas públicas para crianças que estavam fora da escola na época. Basicamente, após as duas guerras mundiais, as escolas profissionais aumentaram como alternativa. Segundo Mendes (2002), a combinação dos principais componentes da educação especial foi descoberta em meados do século XX. Recentemente, várias propostas metodológicas educacionais foram reunidas, incluindo organizações de serviços educacionais e referenciais teóricos conceituais.

Aranha (2000) afirma que existem três paradigmas. O primeiro é o paradigma de institucionalização. É caracterizado por um sistema completo, a criação e manutenção de locais fechados. Lá, a sociedade exige que esses cidadãos sejam separados e isolados ao longo de suas vidas. O segundo é o paradigma de serviço. Esse acredita que pessoas com necessidades especiais têm direito à vida social, mas orienta a parecerem com as pessoas normais, ou seja, ignora os problemas e mantém o rótulo. Terceiro, o paradigma de suporte. Baseia-se nos benefícios conhecidos da convivência múltipla e do desenvolvimento pessoal e social. Sociopoliticamente, esse paradigma é baseado no princípio da democracia. É o paradigma que estamos aqui propondo para as escolas inclusivas.

Educação inclusiva pode ser delimitada, com base na síntese dos autores supracitados, na forma seguinte: trata-se de uma educação que se funda na construção e/ou adaptação de políticas, teorias e métodos pedagógicos para determinadas pessoas ou grupos sociais que não podem aprender com os métodos comumente usados. Assim, a inclusão tem três dimensões: política, teórica e metodológica.

## FAMÍLIAS DESESTRUTURADAS E PRINCIPAIS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

Os estudos sobre inclusão tendem a enfatizar os alunos com deficiência ou os chamados “alunos especiais” e deixar de lado a maioria dos alunos com problemas estruturais de aprendizagem. São alunos que vão para a escola e não aprendem, muitas vezes cansam os outros alunos, tomando toda a atenção do professor e o cansam. Como veremos, eles são alunos com sérios problemas de aprendizagem porque estão privados de pressupostos morais, cognitivos e culturais básicos. Isso porque o Brasil abandonou milhares de crianças que não têm família estruturada, sem suporte familiar necessário aos estudos.

Antes de começarmos, é importante esclarecer duas coisas. Uma é que essas famílias não são culpadas. Porque é a sociedade que as abandona. Em segundo lugar, nem todas as crianças vítimas da desigualdade social se enquadram no “problema de aprendizagem”. Acontece que, entre essas famílias marginalizadas, as crianças com problemas de aprendizagem tende a ser a regra e não a exceção, mas esta existe de fato. Não é de surpreender que a educação nas escolas públicas seja mais difícil em termos de inclusão escolar do que nas escolas privadas. Isso tem a ver com a presença marcante de alunos da classe da ralé brasileira.

Jessé Souza (2009), afirma o seguinte em estudo sobre a classe social caracterizada pela miséria econômica e social: “por que as nossas escolas públicas, em sua maioria, falham quanto à assumida tarefa de oferecer aos pobres de todo o Brasil possibilidades objetivas de subirem na vida?”. O autor buscou analisar a trajetória de vida e, com o auxílio de uma estreita teoria das instituições escolares, aplicou o conceito de “má fé institucional”. A escola não foi aparelhada para lidar com alguns tipos sociais de alunos, os deixando fracassar em seus estudos.

No estudo, o autor encontra dois tipos principais de crianças “da ralé” na escola. O primeiro tipo constitui a maioria dessas crianças de famílias disfuncionais e é caracterizado pelo abandono emocional e pela violência como linguagem primária das relações familiares. O segundo tipo é uma minoria, mas ainda um número significativo, de crianças que vivem com seus pais que podem fornecer suporte emocional e moral mínimo, apesar da miséria financeira e social de suas famílias. Conseguem estes, assim, dar estimulação para a escola. Em ambos os casos, você pode ver que as chances de falha são muito altas. O autor define claramente o que uma família consiste nos seguintes termos:

Quando falamos de vida familiar organizada estamos nos referindo a qualquer configuração familiar que seja constituída por pessoas capazes de oferecer uma situação de vida segura, estável e emocionalmente equilibrada às crianças. Uma família organizada (ou estruturada) não é necessariamente aquela em que exista a figura biológica do pai e da mãe, mas sim aquela em que as funções sociais de pai e mãe sejam preenchidas, independentemente do vínculo biológico com a criança. Isso serve para qualquer pessoa que cumpra a função de amar, proteger e cuidar dessa criança, garantindo um ambiente seguro e emocionalmente equilibrado, e que seja capaz de satisfazer as demandas afetivas e de construir a autoconfiança infantil. Esse tipo de estrutura familiar se contrapõe ao que chamamos de família desorganizada, que é o tipo de configuração familiar marcada pela desorganização da vida econômica e moral de seus membros. A família desorganizada é aquela que não consegue cumprir a função de garantir o desenvolvimento satisfatório da segurança afetiva entre seus membros, não conseguindo garantir aos seus filhos a segurança de “saber-se amado”. (SOUZA, 2009)

Para o segundo tipo de crianças, existe esse tipo de família, e de fato os alunos são inspirados a ir para a escola e aprender. Para o primeiro tipo de criança, esse tipo de família

não é real e os alunos não são incentivados adequadamente com aqueles estímulos cognitivos, emocionais e morais para que, como ocorre no caso de uma família estruturada, a criança possa entender o significado da escola e se interessar muito pelos prêmios que devem ser oferecidos no curto prazo. Isso é importante porque nesta fase o elogio dos pais é o maior prêmio. Os pensamentos futuros tendem a se formar após a puberdade, pois as crianças tendem a estudar mais para os estímulos atuais, apenas assim podem sacrificar a algumas situações de alegria atual em prol de algo no futuro, desenvolvendo um pensamento prospectivo onde o futuro é mais importante do que o presente (SOUZA, 2009). Comportamentos voltados para a espera de benefícios futuros, como passar no ENEM, cursar faculdade, conseguir um bom emprego, etc., são questões que só podem ser perguntadas quando o aluno já é adolescente. Isso não se aplica à educação infantil. Nesta fase, os elementos emocionais transmitidos pela família são a base da educação da criança.

Esse componente afetivo que os pais direcionam à vida escolar dos filhos é decisivo para a grande maioria dos processos de aprendizagem bem-sucedidos. A partir das pesquisas realizadas, percebemos que a dinâmica da aprendizagem está pautada no seguinte processo: quando tem bom desempenho, a criança sente que é recompensada com o amor e a aprovação dos pais. Se ela sente que isso é algo tão importante para eles, passará a pautar progressivamente suas ações no sentido de receber essa aprovação sempre e mais. A criança que recebe reconhecimento e amor por ser boa aluna passará a ter os estudos como uma fonte fundamental para a sua autoestima, pois sabe e sente que as pessoas mais importantes de sua vida valorizam-na e reconhecem-na de forma especial por levar a sério sua vida escolar. Sente que essas mesmas pessoas se entristecem e sofrem quando ela não se dedica o suficiente. Esses pais são capazes de demonstrar importância social e simbólica ao que é escolar, de atribuir um lugar efetivo e valorizado dentro do seio familiar à criança que estuda. É graças a essa carga afetiva que os pais transmitem aos filhos juntamente com a vigilância e os incentivos (principalmente aqueles que eles transmitem espontaneamente através de seus exemplos vivos) a favor dos estudos que faz com que, pouco a pouco, essas crianças transformem os desejos dos outros — que elas amam e com os quais por conta disso se identificam — em seus próprios desejos. (SOUZA, 2009, p. 287)

Segundo o autor, esses estímulos são dados naturalmente a todas as crianças de classe média (professores, médicos, funcionários públicos, etc. que vivem em uma realidade diferente das famílias da ralé).

Nesse contexto, os professores da rede pública brasileira lidam diariamente com tipos muito difíceis de crianças que não conseguem aprender olhando para o quadro e prestando atenção. Em entrevista (SOUZA, 2009), inúmeros adultos da ralé falavam de sua trajetória na escola, dizendo que ficavam horas olhando para o professor, mas não conseguiam aprender. Segundo o autor, isso ocorre porque a capacidade de concentração não é um dom natural do ser humano, mas foi desenvolvida com a ajuda de certas experiências de vida. Crianças brincando de fantasia, vendo pais e mães lendo livros, pais vendo filmes com tramas complexas e mais sábias, com diálogo sendo a base para a resolução de conflitos. Pelo contrário, os filhos de pais analfabetos e sem experiência escolar não podem proporcionar aos filhos uma experiência de vida compatível com a escola. A escola passa a ser algo exótico. Um espaço para as crianças da “ralé” verem tudo o que não se encontra em casa. Nesses casos, muito do que esses pais podem dar aos filhos é uma frase de incentivo, mas não uma experiência familiar muito mais importante do que o que está sendo dito.

De acordo com Anastasiou (1997), a palavra “método” vem das palavras gregas “meta” (através) e “odos” (caminho). Em outras palavras, é a trilha, estrada que você segue para alcançar um objetivo. Mas ao falar de métodos, Anastasiou (1997) afirma que se tem nele uma visão

do que é aprender e do que é educação. Ou seja, todos os métodos têm uma noção ontológica do mundo.

No entanto, os livros didáticos de métodos de ensino geralmente assumem um conceito abstrato universal do indivíduo ao falar de “métodos”, como se todas as crianças tivessem a mesma capacidade de aprender. Tende a ignorar questões de classe social e desigualdade social. É como se a capacidade de aprendizagem não foi afetado pela desigualdade social. Com exceção das crianças com diagnóstico de “necessidades especiais”, todas as demais tendem a ser tratadas igualmente pelos debates metodológicos.

Em seu artigo intitulado Metodologia de ensino: primeiras aproximações, Anastasiou (1997) faz diversas considerações sobre o método de ensino, falando sobre seus pressupostos até dar considerações teóricas acerca de aspectos operacionais, mas mesmo quando fala sobre opções metodológicas distintas, não se refere ao problema das marcas da desigualdade social, mais das distinções culturais ou individuais dos alunos. Ele até chega perto de fazer isso quando afirma em seu texto que o método deve observar o currículo desde seus pressupostos, assim como as especificidades dos sujeitos da aprendizagem que são os alunos, e que os métodos devem buscar adaptar-se a todos os alunos. Mas esse termo “todos” não pode ser operacionalizado no ensino, pois é preciso descrever bem o que significa esse “todo” para que a operacionalização seja possível.

Almeida (1985), por outro lado, faz uma consideração interessante sobre esse método quando levanta preocupações sobre o que chama de “aluno real”. Afirma que os professores na maioria dos casos não fazem mais do que imitar um modelo preestabelecido. No entanto, o autor argumenta em termos de complexidade e humanismo, não de desigualdade. Mesmo assim, o autor apresenta uma consideração muito importante para os métodos de ensino, explicando o que é este:

1. Estimular os alunos no sentido de explicitar suas representações iniciais sobre a prática pedagógica.
2. Explorar essas representações, propondo atividades nas quais o estudante esteja profundamente implicado.
3. Oferecer condições para que, no decorrer do trabalho, o aluno evidencie um equilíbrio entre os aspectos substancial e prático da representação.
4. Oportunizar o questionamento constante, pelo estímulo à troca de ideias e à reflexão sobre o processo pedagógico.
5. Fazer avaliar e reavaliar continuamente a ação para o enriquecimento progressivo das representações.

Leão (1999), ao discorrer sobre escola tradicional e escola construtivista, afirma que a primeira está profundamente ligada as “raízes da escola tal como a concebemos como instituição de ensino”. Ou seja, a autora afirma que, no cenário educacional contemporâneo, não é exagerado afirmar que o paradigma tradicional influencia de forma radical as práticas de ensino escolares havendo uma espécie de atualização do “tradicional”.

No caso das escolas construtivistas, isso deu um grande salto ao enfatizar as singularidades associadas ao sujeito que precisam ser consideradas pela pedagogia. No entanto, as considerações dizem respeito ao sujeito como indivíduo, não particularmente à questão da desigualdade, não incluindo a assimilação de pontos de vista, nem a questão da classe social e seus conflitos. No caso da versão dominante do construtivismo, tende a enfatizar o sujeito fora da classe social sem necessariamente contextualizá-lo e, como visto na análise do texto de Macedo (1994), esse conceito de classe social é marginal ou inexistente.

Um exemplo de autor construtivista é Jean Piaget (1975; 1994), cujo trabalho é muito

importante para a discussão de métodos de ensino, mas o estudo é sobre “crianças” e não discute a origem social, ignora a classe social dos alunos. Piaget pressupõe a universalização de uma concepção de criança e de suas habilidades, ou melhor, da criança que ele investigou. Uma categoria geral de seu desenvolvimento intelectual ignorou os problemas do drama social que as crianças vivenciam pela desigualdade social.

Campos *et al.* (2016), ao investigar a situação da educação infantil no Brasil, buscou separar as principais questões sem abordar a questão da desigualdade social como fator central. Na verdade, a desigualdade é mencionada pelo autor como um dos muitos problemas, mas não enfatizada adequadamente. Em suma, o autor reclama da desigualdade no acesso a boas creches e boas instituições pré-escolares, argumentando que o maior problema é a desigualdade de oportunidades.

No atual cenário da educação infantil no Brasil, destaca-se que os marcos legais estão postos e sua divulgação e adoção encontram-se em andamento, ainda que de forma desigual nos diversos contextos do país. Apesar das grandes diferenças regionais que caracterizam a realidade social brasileira, observam-se, no entanto, alguns padrões comuns registrados nas pesquisas, que indicam a persistência de modelos de atendimento para creches e pré-escolas ainda bastante resistentes à introdução das mudanças definidas na nova legislação. Nos quatro temas abordados, as creches aparecem sempre em situação mais precária, seja quanto à formação do pessoal, seja quanto à infraestrutura material, adotando rotinas rígidas baseadas quase exclusivamente em ações voltadas para a alimentação, higiene e contenção das crianças. Comparativamente, nas pré-escolas são observadas melhores condições quanto à formação do pessoal e infraestrutura material, sendo que as rotinas, também pouco flexíveis, são focalizadas em atividades de cunho escolar. Nos dois tipos de instituição constatam-se grandes bloqueios na comunicação com as famílias, geralmente percebidas de forma negativa e preconceituosa por parte das equipes das escolas e creches. (CAMPOS *et al.* 2016)

Precriedade das creches, má formação de professores, infraestrutura material, dentre outros temas parecidos são o ponto central. A “criança” para os autores é percebida de forma universal abstrata, apesar de diversas frases no texto apontarem para uma necessidade de adaptação e flexibilização de ensino conforme diferenças regionais e sociais. Mas a diferença de classe social não aparece. E é este o ponto.

Incluir a noção de desigualdade social dentro da reflexão metodológica sobre educação infantil significa incluir também a noção de classe social. A educação tem classe. Os alunos tem classe. Este conceito não é uma falácia. A classe média casa com a classe média e isso não ocorre por acaso: estilos de vida, projetos de vida, sonhos, identidade, gostos artísticos, toda uma cosmologia, um “modo de ser” que precisa ser compartilhado e a distinção entre a classe média e a “ralé” brasileira é muito grande. O ponto é: quais as marcas que a desigualdade social, por classe, deixa na infância e quais os significados disso para as estratégias de educação infantil, tanto do ponto de vista da política, quanto do ponto de vista microssocial, professor e aluno em sala de aula, creches, instituições pré-escolares.

Com base nas discussões até aqui empreendidas, é possível inferir os seguintes problemas de aprendizagem das crianças de famílias desestruturadas vítima da desigualdade social.

**Problema 1:** baixa capacidade de contenção de impulsos. Em sua maior parte, as crianças da ralé tendem a serem as mais agressivas na escola, tanto pela formação familiar, quanto pela humilhação que vivenciam na escola por questão de cor, renda ou características socioculturais. No caso de alunos adolescentes da ralé, são inúmeros os casos relatados no país sobre a violência exercida contra os professores (SOUZA, 2009).



**Problema 2:** dificuldade de concentração nos estudos. Na pesquisa de Souza (2009) com adultos da ralé brasileira, foi unânime o relato de que quando crianças, mesmo quando tentavam prestar atenção, não conseguiam aprender. O autor explica que a capacidade de se concentrar nos estudos depende de um tipo de vivência em casa bem específica, não sendo algo inato ao ser humano.

**Problema 3:** baixa autoconfiança dos alunos. Esta autoconfiança se refere a certeza ontológica da criança acerca de ser amada e de estar segura em casa, havendo maior força para lidar com os desafios (grandes para ela) que os dramas cotidianos da escola lhe impõem. Os alunos da ralé tendem a ter mais dificuldade de aprender e essas dificuldades tendem a se transformar em estímulos contra sua confiança na capacidade de aprender (SOUZA, 2009).

**Problema 4:** Falta de pensamento prospectivo por parte das famílias da ralé onde o futuro é mais importante do que o presente (SOUZA, 2009). Este pensamento prospectivo ajuda as famílias a incorporarem no filho a capacidade de renúncia de prazeres momentâneos em prol dos estudos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com necessidades especiais demanda por parte da sociedade pressupostos sobre cidadania. Esses pressupostos tanto criaram a própria ideia de inclusão escolar quando prescindem desta para se concretizar na sociedade. É um fenômeno social deveras interessante na medida em que os pressupostos de uma prática docente prescindem dessa mesma prática para constituir-se em uma realidade mais concreta e palpável. Os avanços no ordenamento jurídico e na cultura brasileira no sentido da cidadania criaram a ideia de inclusão escolar, mas a cidadania precisa da concretização da inclusão escolar para se concretizar: não existe sociedade democrática quando milhares de alunos não conseguem aprender. Isso sugere não apenas um resultado fracassado, mas sugere também que há algo errado com a própria sociedade.

A inclusão escolar do aluno envolve não apenas aquele com deficiência física ou mental, mas aqueles cujos problemas educacionais são graves e advindos de contextos sociais de grande marginalização. Para esses alunos, falta muito para as escolas se tornarem preparadas. No geral, esses alunos tendem a ser vistos como violentos, problemáticos e nada acaba sendo feito em relação a eles, havendo nas escolas públicas um conjunto de alunos, presentes em grau variável quase em todas as salas de aulas, “incapazes de aprender” devido a uma escola que não foi montada para lidar com eles.

A desigualdade social tem como um de seus principais efeitos, no caso do Brasil, a família desestruturada. Esta família não consegue dar aos filhos/alunos as pré-condições para os estudos, ou consegue dar limitadamente. No geral, há um conjunto de alunos que não consegue se concentrar na escola, não tem autoconfiança em sua capacidade de aprender, não consegue renunciar aos prazeres momentâneos em prol dos estudos, e por fim, as famílias não incorporam neles o pensamento prospectivo.

Para superar esses problemas de inclusão de alunos de famílias desestruturadas, deve haver a construção de uma crítica social acerca da falta de suporte político pedagógico adequa-

do devido a predominância de um paradigma de inclusão reducionista que tende a inserir apenas o aluno “deficiente”, ou seja, dá ênfase nas inabilidades emocionais e cognitivas individuais sob uma perspectiva pedagógica que se aproxima muito da psicológica e/ou clínica e se afasta de uma perspectiva sociológica. O desafio aí é superar esse paradigma reducionista de inclusão para que, apenas aí, o problemático aluno da ralé brasileira possa ser visto não como delinquente ou fruto de suposto descaso familiar: possa ser de fato visto como um aluno com problema de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Stella Maris Vellozo. Metodologia alternativa para a prática de ensino. *Educ. rev.*, Curitiba , n. 4, p. 93-107, Dec. 1985 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40601985000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601985000100007&lng=en&nrm=iso)>.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Metodologia de ensino: primeiras aproximações... *Educ. rev.*, Curitiba , n. 13, p. 93-100, Dec. 1997 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40601997000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601997000100007&lng=en&nrm=iso)>.

ARANHA, M.S.F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. *Educação Especial: temas atuais*. São Paulo: Marília, 2000.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Saraiva, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. MEC: SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. /MEC/SEESP. Política de Educação Especial. Brasília, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: sobre a teoria da ação. 7a Ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CAMPOS, Maria Malta et. al. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cad. Pesqui.*, São Paulo , v. 36, n. 127, p. 87-128, Apr. 2006 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742006000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100005&lng=en&nrm=iso)>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. *Cad. Pesqui.* São Paulo , n. 107, p. 187-206, July 1999 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15741999000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000200008&lng=en&nrm=iso)>.

MACEDO, L. *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACEDO, L. Fundamentos para a educação inclusiva. 2003. Disponível em:<<http://www.educacaoonline.com.br>>.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. *Escola Inclusiva*. São Carlos: UFSCAR, 2002.

NASCIMENTO, Santos do *et al.* A normalidade da desigualdade social e da exclusão educacional no

Brasil. Caderno De Administração , 28, 122-130, 2020. <https://doi.org/10.4025/cadadm.v28i0.53834>

PIAGET, J. Problemas de psicologia genética. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1983.

RODRIGUES, D. A educação e a diferença. In: RODRIGUES, David. Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001.

STAINBACK, Susan. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

TESSARO, N. S. Concepções de professores e alunos da educação regular e especial. 2005. Disponível em < [www.abrapee.psc.br](http://www.abrapee.psc.br) >.

ZIMMERMANN, E. V. Inclusão escolar. 2008. Disponível em < <http://www.webartigos.com/articles/5190/1/Inclusão-Escolar/pagina1.html> >.

SOUZA, Jessé. A ralé brasileira: quem é e como vive. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2009.

\_\_\_\_\_. Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora? 2a Edição revista e ampliada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

WEBER, Max. Economia e sociedade: fundamentos de sociologia compreensiva. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999. Volumes 1 e 2.



**AYA EDITORA**  
2021