

# A Afetividade no processo ensino aprendizagem e reflexões sobre a **Etnia Cigana** no espaço escolar



José Carlos Guimarães Junior  
Maria Lúcia Rodrigues  
Rosiane Moraes Peixoto  
Alexandre Magno Buhaten Barbosa  
Francisco Carneiro Braga  
Marttem Costa de Santana  
Raimundo Alves Medeiros Neto  
Francisco Andesson Bezerra da Silva

José Carlos Guimarães Junior  
Maria Lúcia Rodrigues  
Rosiane Moraes Peixoto  
Alexandre Magno Buhaten Barbosa  
Francisco Carneiro Braga  
Marttem Costa de Santana  
Raimundo Alves Medeiros Neto  
Francisco Andesson Bezerra da Silva

# **AFETIVIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E REFLEXÕES SOBRE A ETNIA CIGANA NO ESPAÇO ESCOLAR**

1ª Edição

Belém-PA  
Home Editora  
2023

© 2023 Edição brasileira  
by Home Editora  
© 2023 Texto  
by Autor  
Todos os direitos reservados

Home Editora  
CNPJ: 39.242.488/0002-80  
www.homeeditora.com  
contato@homeeditora.com  
9198473-5110  
Av. Augusto Montenegro, 4120 - Parque Verde, Belém - PA, 66635-110

**Editor-Chefe**

Prof. Dr. Ednilson Ramalho

**Revisão e diagramação**

Autor

**Capa**

Worges Editoração

**Produtor editorial**

Laiane Borges

**Catálogo na publicação  
Home Editora**



A256

Afetividade nas práticas pedagógicas e reflexões sobre a etnia cigana no espaço escolar/ José Carlos Guimarães Junior *et al.* – Belém: Home, 2023.

Outros autores

Maria Lúcia Rodrigues

Rosiane Morais Peixoto

Alexandre Magno Buhaten Barbosa

Francisco Carneiro Braga

Marttem Costa de Santana

Raimundo Alves Medeiros Neto

Francisco Andesson Bezerra da Silva

Livro em PDF

50p., il.

ISBN: 978-65-84897-98-4

DOI: 10.46898/home.77acbaee-8155-422c-93f8-5d0f821bd63a

1. Prática Pedagógica. I. Guimarães Junior, José Carlos *et al.* II. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação.



Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es).

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional.

### **Conselho Editorial**

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA  
(Editor-Chefe)

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof<sup>a</sup>. Ma. Rayssa Feitoza Felix dos Santos-UFPE

Prof. Me. Otávio Augusto de Moraes-UEMA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof<sup>a</sup>. Ma. Luzia Almeida Couto-IFMT

Prof. Me. Luiz Francisco de Paula Ipolito-IFMT

Prof. Me. Fernando Vieira da Cruz-Unicamp

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof<sup>a</sup>. Dra. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG

Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ

Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF

Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA

Prof<sup>a</sup>. Ma. Adriana Barni Truccolo-UERGS

Prof. Me. Alisson Junior dos Santos-UEMG

Prof. Me. Raphael Almeida Silva Soares-UNIVERSO-SG

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Me. Tiago Silvio Dedonê-Facrei

Prof. Dr. José Morais Souto Filho-FIS

Prof. Me. Fernando Francisco Pereira-UEM

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL

Prof. Me. Antonio Santana Sobrinho-IFCE

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA

Prof<sup>a</sup>. Dra. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof. Me. Darlan Tavares dos Santos-UFRJ

Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM

Prof<sup>a</sup>. Dra. Elane da Silva Barbosa-UERN

*“Acreditamos que um mundo melhor se faz com a difusão do conhecimento científico”.*

Equipe Home Editora

## **AFETIVIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E REFLEXÕES SOBRE A ETNIA CIGANA NO ESPAÇO ESCOLAR**

Olá a todos.

Mais uma obra publicada, agora no formato de e-book.

Os temas abordados no livro são muito contemporâneos em todo o mundo, tendo em vista que inúmeras situações podem ser verificadas em grande parte dos países do planeta, seja no hemisfério Sul ou norte, seja um país rico ou pobre.

Esse material é fruto de uma publicação em revista renomada no mundo, com Qualis A, e o outro, oriundo de um Trabalho de conclusão de curso, onde a nota de aprovação recebida foi 10, referência essa que desafia a escrita e urge na necessidade de se aproveitar na forma de livro digital. Aproveitamos o ensejo, já agradecemos a liberdade que a revista nos oferece em poder também publicar nesse formato.

Sendo assim, tenho certeza de que será uma boa leitura, cheia de novidades e informações de grande importância para que os pesquisadores possam utilizar como base para o aprofundamento de suas pesquisas.

Obrigado

Prof José Carlos Guimarães Junior Ph.D

### **Organizadores**

José Carlos Guimarães Junior

Maria Lúcia Rodrigues

Rosiane Morais Peixoto

Alexandre Magno Buhaten Barbosa

Francisco Carneiro Braga

Marttem Costa de Santana

Raimundo Alves Medeiros Neto

Francisco Andesson Bezerra da Silva

## **O PAPEL DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Raimundo Alves Medeiros Neto

José Carlos Guimarães Junior

Marttem Costa de Santana

Alexandre Magno Buhaten Barbosa

Rosiane Morais Peixoto

### **Resumo**

Este estudo fundamenta-se em apresentar as contribuições da relação afetiva para o processo de ensino e aprendizagem, compreendendo como acontece a relação afetiva entre professor e aluno no final dos anos iniciais do ensino fundamental. Objetiva-se em compreender a relação afetiva entre professor e aluno no processo de aprendizagem de crianças dos finais dos anos iniciais do ensino fundamental. Para esse estudo, além da realização de uma pesquisa bibliográfica, houve também a realização de uma pesquisa de campo de caráter investigativo exploratório, por meio da aplicação de um questionário com questões objetivas e subjetivas. Durante a escolarização da criança pressupõe-se que haverá várias interações, nas quais a afetividade está presente. A escola deve proporcionar um espaço de reflexões sobre a vida do aluno como um todo, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora, na qual esse processo não deveria dissociar-se da afetividade. Sendo que o professor é fundamental para a aprendizagem dos alunos, tornando a afetividade um dos elementos que influenciam esse processo.

**Palavras-chave:** relação afetiva. Escola. Processo de aprendizagem. Respeito. Diálogo.

### **Abstract**

This study is based on present contributions of affective relation to the learning process, comprising as it does the affective relationship between teacher and student at the end of the early years of elementary school. Objective is to understand the affective relationship between teacher and student in the learning of children from the late early years of elementary teaching process. For this study, besides conducting a literature search, there has also been conducting a field study of exploratory investigative

character through the application of a questionnaire with objective and subjective questions. During the child's schooling is assumed that there will be several interactions, in which affection is present. The school should provide a space for reflection on the life of the student as a whole, contributing to the development of a critical consciousness and transformative, in which this process should not be divorced from affection. Since the teacher is critical to student learning, making the affectivity of the elements that influence this process.

**Keywords:** affective relationship. School. Learning process. Respect. Dialogue.

## 1. Introdução

Tem-se como preocupação pesquisar a influência da afetividade para o processo de aprendizagem no final das séries iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, tenta-se demonstrar o quanto ela está presente em todo o ambiente escolar das crianças, e o quanto isso afeta em sua escolarização.

Escolheu-se esse tema por haver inquietação desde o início do curso de Psicopedagogia, em como trabalhar essa interação no dia-a-dia da sala de aula, buscando uma maneira de contribuir para que a escola seja um ambiente de relações mais agradáveis entre professores e alunos, no qual um possa respeitar melhor o outro.

A escola deve proporcionar um espaço de reflexão sobre a vida do aluno como um todo, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora. Esse processo não deveria dissociar-se da afetividade, a qual é retratada pelos conteúdos atitudinais, em que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 22-23) defendem alguns princípios que deveriam orientar a educação escolar, como a dignidade da pessoa humana, o que implica respeito aos direitos humanos, a igualdade de direitos, a participação como princípio democrático e com responsabilidade pela vida social.

Portanto, percebe-se que a escola deve proporcionar um espaço de reflexões sobre a vida do aluno como um todo, contribuindo para o

desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora, na qual esse processo não deveria dissociar-se da afetividade.

E pode-se constatar que a afetividade é imprescindível para o desempenho educacional, uma vez que as palavras das crianças deixam bem claro que a afetividade representa um aspecto importante no processo de aprendizagem, que tem como base o respeito mútuo, o diálogo e, principalmente o carinho recíproco.

O problema da pesquisa consiste em alguns questionamentos: Quais as contribuições da relação afetiva para o processo de aprendizagem de alunos no final dos anos iniciais do ensino fundamental? E como acontece a relação afetiva entre professor e aluno no processo de aprendizagem no final dos anos iniciais do ensino fundamental?

No entanto, o objetivo precípua deste estudo é compreender a relação afetiva entre professor e aluno no processo de aprendizagem de crianças dos finais dos anos iniciais do ensino fundamental.

Durante toda a escolarização da criança pressupõe-se que haverá várias interações, nas quais a afetividade está presente, e é isso que será focado como aspecto facilitador para o aprendizado neste estudo.

Ao se refletir sobre a afetividade no processo de aprendizagem percebe-se o quanto essa temática passa despercebida ou até mesmo é ignorada por alguns professores. Os efeitos negativos dessa prática podem ser percebidos durante todo o percurso escolar, o qual terá como foco de estudo nos finais das séries iniciais do ensino fundamental.

Este estudo usou o método qualitativo mediante levantamento bibliográfico, através de leituras e análises sobre o material coletado por meio de literaturas, das quais obtemos as informações necessárias para a elaboração de uma proposta coerente e que contribua cientificamente para o registro do papel da afetividade no processo de aprendizagem.



Para a autora Figueiredo (2009, p. 96), a pesquisa bibliográfica também procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses. [...] constituindo o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio sobre determinado tema.

Este tipo de pesquisa requer dados ricos de conteúdo para a elaboração de uma pesquisa e permite ao pesquisador a obtenção de uma melhor compreensão do comportamento de diversos fatores e elementos ao que concerne ao levantamento dos dados bibliográficos.

## **2 A história da afetividade e seus conceitos**

De acordo com Mini Dicionário Luft (2010), afetividade é qualidade de afetivos, sentimentos; o amor quer dizer afeição profunda, o objeto dessa afeição zelo, cuidado. A palavra afeto vem do latim *affectur* (*afetar, tocar*) é o elemento básico da afetividade, o afeto corresponde a “sentimento de amizade”, afeição. O que ficou documentado pelos filósofos, da Grécia antiga até a modernidade foi que a razão quase sempre é superior aos sentimentos.

A relação entre a razão, o sentimento e a emoção, aqueceu debates envolvendo grandes filósofos, que ora valorizavam os conflitos existentes entre razão e sentimentos, ora a dicotomia. Eurípedes, por exemplo, investia no tema do conflito entre razão e emoção e o ilustrava através da dramaturgia, Aristóteles, com seu dualismo, afirmava que os sentimentos são elaborados no coração e que o cérebro racionaliza o coração e seus sentimentos. Kant, enaltecendo razão, afirmou que as paixões eram a enfermidade da alma. O que ficou documentado pelos filósofos, da Grécia antiga até a modernidade, afirmava-se que a razão quase sempre é superior aos sentimentos.

No Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano (filósofo italiano da era contemporânea), a palavra afetividade designa o conjunto de atos como bondade, inclinação a devoção, a proteção, o apego, a gratidão, em

resumo, podem ser caracterizados como alguém que “preocupa-se com” ou “cuida de” outra pessoa e a mesma corresponde positivamente aos cuidados ou a preocupação, essa é dita como uma das formas de amor. Platão definiu como virtude a liberação e troca de todas as paixões, prazeres e valores individuais pelo pensamento, considerado por ele ligado à imutabilidade das formas eternas. Até a famosa frase de Descartes – “Penso, logo existo”, foi questionada porque queriam que houvesse a separação entre a razão e a emoção. O filósofo Immanuel Kant, em uma de suas obras “Fundamentação da metafísica dos costumes (1786)”, afirmou que é impossível o homem ser feliz e ter razão, e perpetuou sua famosa frase “Se Deus tivesse feito o homem para ser feliz não o teria dotado de razão”. Kant dizia que as “paixões eram a enfermidade da alma”, ele acreditava em uma hierarquia entre a razão e as emoções.

As premissas filosóficas ainda vivem atualmente através de metáforas, que, frequentemente ouvimos e repetimos sem nos dar conta: “não haja com o coração”, “coloque a cabeça para funcionar”, “seja mais racional”. Então crescemos ouvindo e embutindo em nossas crianças que, para ser uma pessoa séria, ela precisa se desvincular de seus próprios sentimentos e emoções, em outras palavras, a afetividade tem que ser controlada ou até mesmo anulada.

A psicologia através de sua história, iniciada no século XIX, onde logo após o comportamento humano ser considerado sujeito a princípios universais, alguns problemas filosóficos foram adotados pela psicologia que nos relata uma grande semelhança com a filosofia, até mesmo pela forte influência de seus filósofos que deram origem as teorias psicológicas, pois, estudaram separadamente os processos cognitivos e afetivos; infelizmente por serem mal formulados, se tornaram difíceis de resolvê-los “cientificamente”, pois voltou a se discutir a razão e a emoção.

Theodor Fechner, um dos precursores da ciência psicológica, em 1860 através de sua obra “Elemente der Psychophysik” declarou interessado na ciência exata entre razão e a emoção, ele até tentou

comprovar a identidade destas, mas, infelizmente foi seriamente criticado por muitos psicólogos, não podendo unir aquilo que os filósofos separaram há centenas de anos através do racionalismo.

No dicionário técnico de Psicologia, afetividade é um termo utilizado para designar e resumir não só os afetos, mas também, os sentimentos ligeiros, enquanto o afeto é definido como qualquer espécie de sentimento e (ou) a emoção está associada a ideias. Tal cisão foi mantida intocável até o início do século XX, pois o movimento dessas dicotomias ganhou força em diferentes áreas e culminou numa discussão quase inconciliável entre os sistemas teóricos que dominaram o cenário dos debates sobre conhecimento, pensamento, comportamento e sentimentos humanos. (RUIZ, 2005, p.02).

Posteriormente, com a consolidação de grandes teorias psicológicas como a gestalt, a psicanálise, o behaviorismo, a epistemologia genética, a psicologia cultural e a psicologia sócio-histórica, o problema passou a ser debatido de forma mais profunda por cada modelo e começaram a aparecer os estudos sobre as relações entre cognição e afetividade. Mesmo assim, aos olhos do consumo, cada teoria acabou se dedicando mais a um aspecto que ao outro.

Além disso, algumas teorias, como, por exemplo, o behaviorismo, que insistiu em continuar alimentando uma distinção radical entre cognição e afetividade. Desse modo, mesmo no campo da psicologia, ainda hoje persiste a ideia de que cognição e afetividade são instâncias dissociadas.

De acordo com Vasconcelos (2004) na área educacional o trajeto também não foi e não é muito diferente. É comum, ainda hoje, no âmbito escolar, o uso de uma concepção teórica que leva os educadores a dividirem a criança em duas metades: a cognitiva e a afetiva. Esse dualismo é um dos maiores mitos presentes na maioria das propostas educacionais da atualidade.

A crença nessa oposição faz com que se considere o pensamento calculista, frio e desprovido de sentimentos, apropriado para a instrução das matérias escolares clássicas.

Acredita-se que apenas o pensamento, leve o sujeito a atitudes racionais e inteligentes, cujo expoente máximo é o pensamento científico e lógico-matemático. Já os sentimentos, vistos como "coisas do coração", não levam ao conhecimento e podem provocar atitudes irracionais; Edgar Morin, um dos grandes filósofos atuais, através da Teoria da Complexidade derruba toda e qualquer forma de dualismo que dizem respeito afetividade e cognição. Produzem fragilidades de segundo plano, próprias da privacidade "inata" de cada um.

Seguindo essa crença, as instituições educacionais caminharam para a ênfase da razão, priorizando tudo o que se relaciona diretamente ao mérito intelectual.

O fato é que, estamos no século XXI e o uso técnico especializado do dualismo "razão e emoção" pairam sobre o prisma da cognição e da afetividade.

### **3 A criança aos oito e nove anos**

Para que os professores tenham uma maior compreensão da afetividade e da sua influência sobre o processo de aprendizagem no final dos anos iniciais do ensino fundamental, deve-se discutir algumas características do desenvolvimento e comportamento das crianças na faixa etária dos oito e nove anos, as quais lhes fornecerão elementos sobre a motivação de seus alunos para aprender.

Quanto a isso, Souza (1970) entende que a escola é a continuação do lar, portanto, a escola não pode limitar-se apenas a fornecer conhecimentos conceituais, mas deve contribuir para o desenvolvimento da personalidade de seus alunos. A influência mais importante no processo escolar é exercida pelo professor; então é preciso

que ele compreenda a origem do desenvolvimento emocional e o comportamento da criança em todas as suas manifestações. De modo que:

Para que haja um desenvolvimento harmonioso é importante satisfazer a necessidade fundamental da criança que é o amor. (...) O professor, na sua responsabilidade e no seu conhecimento da importância de sua atuação, pode produzir modificações no comportamento infantil, transformando as condições negativas através das experiências positivas que pode proporcionar. Estabelecerá, assim, de forma correta, o seu relacionamento com a criança, levando-a a vencer suas dificuldades. (p. 10-11).

Essa mesma autora refere que a criança, aos oito anos, tende a um contato mais real com o meio, compreendendo melhor as reações dos outros, porque ela tem uma curiosidade ativa. Gosta de escutar conversas de adultos e observar suas expressões, exprime sua afeição em atos e palavras, começa a formar sua disciplina e a controlar as próprias atividades.

Afetivamente sente-se mais próxima do adulto, ao qual se dirige com mais liberdade. A criança de nove anos controla melhor o meio e adquire novas formas de independência que modificam suas relações com a família, a escola e seus colegas de classe.

De maneira semelhante, Palacios e Hidalgo (2004) expõem:

Durante esses primeiros anos da infância, o principal contexto no qual a grande maioria das crianças cresce e se desenvolve é a família. A medida que avançam no desenvolvimento, as crianças vão tendo acesso e participando de novos contextos e, como consequência, vão aparecendo novas fontes de influência no desenvolvimento da personalidade. A escola e a família se transformam, então, nos dois contextos mais influentes voltados para a

configuração da personalidade infantil; os pais, os professores o grupo de iguais irão transformar-se nos agentes sociais mais importantes e decisivos durante esses anos (p. 252).

Para eles, nessa faixa etária, as crianças continuam avançando na construção do conhecimento do próprio eu e, paralelamente, são produzidas mudanças na valorização que fazem de si mesmas.

Tendem a melhorar a compreensão emocional durante a infância, de maneira a avançar no controle e na regulação das próprias emoções, transformando as emoções em um processo de autocontrole, mediante o qual elas aprendem a avaliar, a regular e a modificar seus próprios estados emocionais.

Gessel (1998, p.146) diz que, aos oito e aos nove anos, as crianças estão interessadas no grupo da escola e lhes agrada a ideia de a professora fazer parte desse grupo, gostam de corrigir os erros que ela venha a cometer durante as aulas.

Durante as atividades necessitam e gostam de elogios, gostam também que a professora se sente a mesa com elas. “As crianças estão ansiosas por falar e querem responder a todas as perguntas” (GESSEL, 1998, p. 168). Diz ainda esse autor:

As professoras afirmam que o quarto ano é o mais difícil de ensinar. Mas a professora tem que se convencer de que a criança de nove anos é um individualista, e sabe muito bem o que lhe agrada e o que lhe desagrada (...). A criança está mais pressa as matérias de estudo do que propriamente a professora. A repulsa da criança a uma professora pode estar ligada a repulsa por uma disciplina, sobretudo quando ela tem mais de uma professora (GESSEL, 1998, p. 193).

Diante das discussões apresentadas, percebe-se o quanto o professor é importante no processo de aprendizagem dos alunos. A escola deve participar da construção da personalidade, e o professor deve

conhecer cada um de seus alunos, tratando-os como seres humanos com limitações e dificuldades.

A criança deve ter um espaço para se expressar e dialogar com a professora e seus colegas. Nessa faixa etária ela deve se preparar para as mudanças que acontecerão posteriormente em sua vida escolar, principalmente no que se refere à passagem da quarta série (quinto ano) para a quinta série (sexto ano).

#### **4 A afetividade e a aprendizagem**

As crianças no final dos anos iniciais do ensino fundamental, como discutido anteriormente, necessitam de uma aproximação com o adulto. Diante dessa perspectiva. As crianças no final dos anos iniciais do ensino fundamental, como discutido anteriormente, necessitam de uma aproximação com o adulto.

Diante dessa perspectiva, o professor se torna fundamental para a aprendizagem dos alunos, sendo a afetividade um dos elementos que influenciam esse processo. A afetividade, de acordo com Antunes (2006, p.5) é: a, o professor se torna fundamental para a aprendizagem dos alunos, sendo a afetividade um dos elementos que influenciam esse processo. A afetividade, de acordo com Antunes (2006, p.05) é:

Um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções que provocam sentimentos. A afetividade se encontra “escrita” na história genética da pessoa humana e deve-se a evolução biológica da espécie. Como o ser humano nasce extremamente imaturo, sua sobrevivência requer a necessidade do outro, e essa necessidade se traduz em amor. (ANTUNES, 2006, p. 07).

Para esse mesmo autor, a aprendizagem é uma mudança comportamental que resulta da experiência, é, portanto, uma forma de adaptação ao ambiente.

Do mesmo modo que Antunes reflete sobre a necessidade do amor, Maldonado (1994, p.39) aborda o medo e a desconfiança como fatores que dificultam o relacionamento interpessoal, assinalando que o amor pode estar escondido sob camadas de mágoa, medo, tristeza, ressentimento, decepção, vergonha e raiva. Em que:

Atitudes ríspidas, grosseiras e agressivas expressam, com frequência, a necessidade de formar uma carapuça protetora contra o medo de ser rejeitado, contra sentimentos de inadequação (“já que sou mesmo incompetente para tantas coisas, por aí eu me destaco”) e contra a dor do desamor (“ninguém gosta de mim mesmo, quero mais é explodir o mundo”) (MALDONADO, 1994, p.39).

O professor precisa estar atento às reações de seus alunos, pois as situações assinaladas anteriormente podem acontecer nas relações interpessoais em sala de aula. Normalmente atitudes inadequadas como gritos, atitudes ríspidas, grosserias, palavrões, empurrões, podem revelar problemas com a autoestima.

Assim, se o professor não tiver sensibilidade para perceber esse problema e disponibilidade para ajudar esse aluno com tais problemas, ele pode sentir-se não merecedor de estima e de consideração.

Para Maldonado (1994, p.42), o professor pode reconhecer quando um processo de construção do conhecimento está sendo efetivo, quando o mesmo se permite sentir o processo. Assim como sente quando está havendo aprendizagem, se o clima em sala de aula é desagradável ou rico e construtivo.

A afetividade e a inteligência não são imutáveis, elas evoluem, são construídas e se modificam. De acordo com o período de desenvolvimento da criança, as necessidades afetivas se tornam cognitivas. Segundo Dias (2007, p. 13) ao mencionar Wallon ela observa que “são as emoções que unem a criança ao meio social: elas que antecipam à intenção e o raciocínio.”.



A afetividade não é uma temática contemporânea, mas histórica. Diante dessa afirmação torna-se preponderante discutir e elencar reflexões de teóricos que buscam em suas discussões apresentar a questão da afetividade e da moral. Dentre os teóricos que abordam a questão da afetividade, destaca-se Comenius.

Comenius (2002, p.85) refere-se ao cérebro na idade infantil como úmido, tenro, pronto para receber todas as imagens que lhe chegam, apreendendo rapidamente o que lhes é ensinado. No cérebro do homem, é sólido e duradouro apenas o que foi absorvido na primeira idade.

Segundo ele, o homem para ser homem, criatura racional, deve ser instruído nas letras, nas virtudes e na religião, tornando-se capaz de levar a vida presente de modo útil e de preparar-se dignamente para a vida futura. Todos devem aprender a conhecer os fundamentos, as razões, os fins de todas as coisas mais importantes, para que ninguém no mundo se depare com alguma coisa que lhe seja tão desconhecida que não consiga sobre ela emitir um juízo moderado ou dela fazer um uso adequado.

Diante disso, Comenius (2002, p.109) propõe uma educação escolar na qual:

I. Toda a juventude nela seja educada (exceto aqueles aos quais Deus negou inteligência). II. Seja educada em todas as coisas que podem tornar o homem sábio, honesto e piedoso. III. Essa formação, que é a preparação para a vida, seja concluída antes da vida adulta. IV. E seja tal que se desenvolva sem severidade e sem pancadas, sem nenhuma coarctação, com a máxima delicadeza e suavidade, quase de modo espontâneo (assim como um corpo vivo aumenta lentamente sua estatura, sem que seja preciso esticar e distender seus membros, visto que, alimentado com prudência, assistido e exercitado, o corpo, quase sem aperceber-se, adquire altura e robidez); da mesma forma, os alimentos, os nutrimentos, os exercícios se convertem no espírito

em sabedoria, virtude e piedade. (COMENIUS, 2002, p.109).

Segundo seu pensamento, a escola necessitava de princípios fundamentais de reforma, em que seu novo método consiste no aspecto do homem, por natureza, estar pronto para aprender todas as coisas.

Pode-se perceber que a sociedade se preocupa de que maneira vai socializar a criança, pois há uma contradição dentro da concepção moderna de infância. Em alguns momentos a criança é vista como inocente, alguém que necessita de proteção, em outros ela, segundo os olhos dos adultos, precisa ser domada e engessada dentro dos nossos padrões, para que seja útil a sociedade que se diz moderna, porém, ainda impregnada pelo ranço do dualismo, dos conteúdos programáticos e das novas velhas técnicas educativas.

A criança desenvolve melhor e de forma prazerosa sua criatividade, assim como, sua maneira de se expressar quando ela se utiliza da linguagem e dos conhecimentos adquiridos no ambiente familiar, onde vive um misto de verdades e mentiras, pois a criança não tem a noção completa de suas realidades por este motivo sonha e cria fantasias. A linguagem é importante para o pensamento infantil.

Segundo Cury (2003, p. 27):

a criança apropria-se dos bens culturais e, provavelmente, ingressa como elemento do meio social na medida em que domina os instrumentos de origem social, pois a linguagem e os diversos sistemas de símbolos possibilitam ultrapassar o nível da experiência ou da invenção imediata e concreta.

Saber ouvir os filhos é de extrema importância, para tanto, o adulto precisa dialogar com o seu passado, voltar a sua infância, trata-se de autoconhecimento. Segundo Maldonado (1994, p. 145): “Quando a criança sabe que poderá contar tudo aos pais sente-se mais forte e

participativa. Depois eles não devem deixar de ouvir o que ela quer contar, é a maneira de estar presente mesmo estando ausente.”.

A família tem por obrigação cuidar e proteger suas crianças para que possam evoluir socialmente de acordo com os valores constituídos, auxiliar em sua escolarização e orientá-la por meio das instruções sociais, sendo assim, crianças se tornarão pessoas emocionalmente equilibradas e com certeza saberão estabelecer vínculos afetivos e respeitosos com o seu semelhante.

Cabe à escola garantir a aprendizagem de alguns conteúdos tradicionais como: leitura, escrita e outras, despertando um senso crítico no educando o que irá refletir mais tarde na “plena cidadania”; além de ter o papel de facilitadora no processo de introduzir na criança competências, categorias mentais e termos científicos, mas, será que o sonhar, a fantasia, o brincar, o amor, e por que não falarmos da dor e como lidar com ela também não deveriam fazer parte dos conteúdos programáticos, a escola forma seres humanos não robôs.

A maioria das crianças não tem clareza entre as funções da família e as da escola, isso se deve ao equívoco de pais que transferem seu papel de primeiro educador para a instituição chamada escola. “O processo de socialização da criança é concretamente determinado pela sua condição histórico - social. Além disso, enquanto sujeito da história a criança tem a possibilidade de recriar seu processo de socialização e através dele interferir na realidade social”. (MALDONADO, 1994, p. 131).

A escola, a família, o professor, o educando, o ambiente em que vive, todo esse conjunto proporciona experiências fundamentais para a construção da personalidade da criança, denominando-a ser humano capaz de adquirir e armazenar seu conhecimento, e, do afeto através de seus vínculos afetivos, possibilitando maior evolução, que resultará em uma sociedade harmoniosa onde se extinguirá a violência, a

discriminação, o preconceito, o olhar prepotente às diferenças, a fome de comida, a fome de conhecimento e a maior e pior de todas as misérias, a falta de afeto, e este é o alicerce da boa aprendizagem.

## **5 Resultados e discussão**

Com base no questionário aplicado, houve a preocupação em corroborar com as discussões em torno do papel da afetividade no processo de aprendizagem de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. As informações buscadas atrelaram questões sociais, econômicas e culturais, tendo como objetivo compreender melhor o ambiente cognitivo e afetivo dos alunos.

Para a discussão dos dados, buscou-se abordar questões que viessem a corroborar diretamente com o tema, havendo o recorte de algumas delas. A aplicação do questionário realizou-se Escola Estadual Dr. Coaracy Nunes, sendo as questões respondidas por 17 alunos de 3ª série (4º ano) e 18 alunos da 4ª série (5º ano) do ensino fundamental, num total de 35 alunos.

A conversa com os alunos sobre o que mais valorizam na escola, teve como principais respostas as boas notas (quinze alunos) e a importância da professora (dez alunos). O interessante é que as boas notas (dez alunos) também foram consideradas o segundo elemento mais importante pelo ponto de vista do que os pais mais valorizam na escola, sendo que o primeiro foi o aprender (dezenove).

Percebe-se na fala dos alunos que pelo fato dos pais esperarem deles uma nota alta no final do bimestre, o incentivo que eles têm para estudar se apoia principalmente na nota. Na escola o objetivo dos alunos é a busca por um número (nota). Sendo que o olhar dos alunos para a importância da nota não é uma surpresa, uma vez que a escola se organiza historicamente para atingir a esse objetivo.

Porém, percebe-se também a importância que a professora tem para uma parte dos alunos. Nas suas respostas pode-se constatar que

para eles a professora representa uma forte influência em seu aprendizado. Desse modo, como foi mencionado anteriormente, Souza (1970) entende que a influência mais importante no processo educativo é a figura do professor; ele pode contribuir para modificações positivas no comportamento infantil.

Outro aspecto relevante é que ao questioná-los sobre o que o pai, mãe ou outra pessoa faz que os deixa mais felizes, as respostas dos alunos apontam para o carinho que recebem (vinte alunos) e o tempo durante o qual ficam juntos (nove alunos).

Conseqüentemente, o que eles mais admiram nos professores dos quais mais gostam também é o carinho (dez alunos) para com eles. Percebe-se assim o quanto esperam tanto dos pais quanto dos professores, que sejam carinhosos, pacientes e respeitosos. Isso pode ser assinalado com base no gráfico a seguir, o qual traz as características de um bom professor na visão dos alunos:

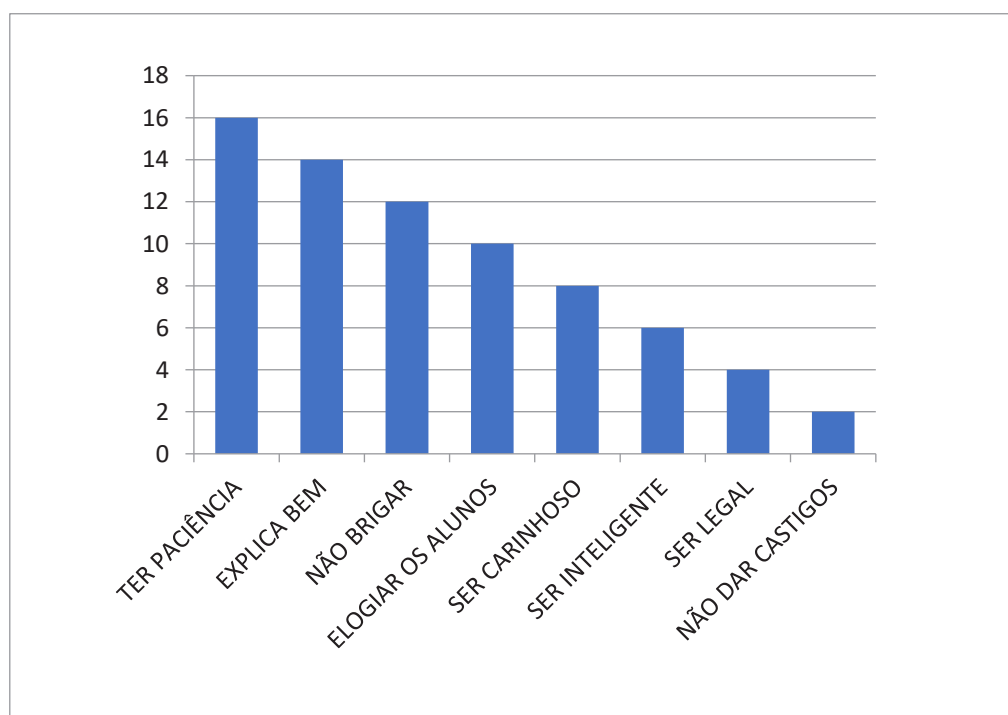


Gráfico 1 – Bom professor (visão dos alunos)

Fonte: Raimundo Alves Medeiros Neto, realizada na Escola Estadual Dr. Coarcy Nunes, em agosto de 2014.

Com base no gráfico, destacam-se, entre as características de ser bom professor a paciência (quinze alunos) e as boas explicações (nove alunos). Os alunos esperam que o professor tenha paciência durante a aula, como ponto de grande valor para que haja reciprocidade entre ambos.

Contrapostas às características de um bom professor, entre as principais atitudes dos professores dos quais não gostam apontam o brigar (dezenove alunos) e o não ter paciência (sete alunos) durante as aulas. Das falas dos alunos pode-se concluir que, na maioria dos casos, os professores esquecem-se de ouvi-los, tornando-os meros recebedores de informações.

As palavras das crianças deixam bem claro que a afetividade representa um aspecto importante no processo de aprendizagem, que tem como base o respeito mútuo, o diálogo e, principalmente o carinho recíproco.

Todos os alunos que participaram da pesquisa disseram que gostam quando o professor conversa com eles, que gostam de conversar com o professor e de serem ouvidos por eles. Ao observar o gráfico a seguir, pode-se destacar o quanto os alunos gostam de discutir sobre questões pessoais (doze alunos), sobre dúvidas da aula (dez alunos) e receber elogios das atividades desenvolvidas (sete alunos).

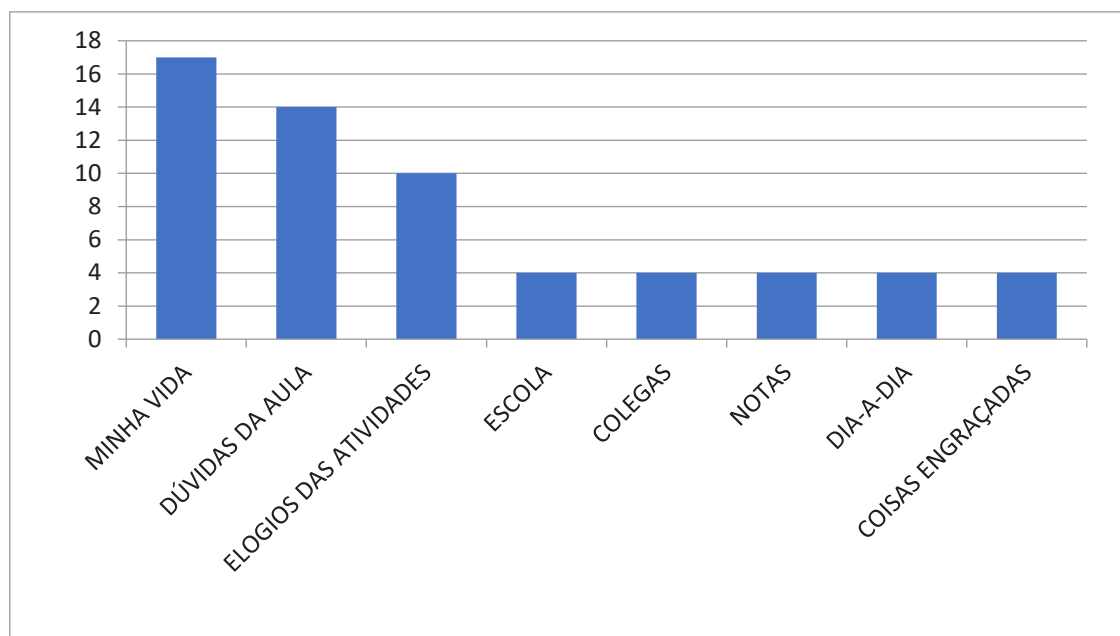


Gráfico 2 – Assuntos que gostam de conversar com os professores  
 Fonte: Raimundo Alves Medeiros Neto, realizada na Escola Estadual Dr. Coarcy Nunes, em agosto de 2014.

A conversa entre o professor e o aluno é muito importante para o processo de aprendizagem. Segundo Woolfolk (2000, p. 47), é preciso que os professores estabeleçam limites claros, respeitem os alunos e mostrem uma preocupação com o seu bem-estar. Como professor, ele deve oportunizar que seus alunos conversem sobre problemas pessoais, suas ansiedades, seus problemas.

Ao serem perguntados como expressam carinho por seus professores, responderam que expressam pelo comportamento-obediência (dez alunos) e pelo respeito (dez alunos).

Retomando algumas reflexões sobre a importância da afetividade para o processo de aprendizagem formal, Vygotsky apud Rego (1995, p.102) diz que a escola desempenha um importante papel no desenvolvimento intelectual e conceitual das crianças. Desse modo, as interações entre os alunos e os professores é condição necessária para a produção de conhecimentos, permitindo o diálogo, a cooperação e as trocas de informações mútuas.

Ainda sobre a mesma abordagem, Dantas (1994, p.65) ressalta a influência da afetividade na construção do conhecimento, no qual a aprendizagem depende do clima afetivo na sala de aula.

## **6. Considerações finais**

Teve-se durante toda a pesquisa a preocupação em discutir a influência da afetividade no processo de aprendizagem de crianças no final dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como um elemento facilitador e motivador desse processo. Na qual a escola é um ambiente repleto de interações sociais, fundamentada principalmente na relação entre professor e aluno.

A preocupação quanto a questão da afetividade não fundamentou-se em discutir os aspectos afetivos como determinantes no processo de aprendizagem, mas como um fator facilitador em como trabalhar com a interação entre professor e aluno, buscando contribuições para que a escola seja um ambiente de relações mais agradáveis.

Para que o professor conheça bem seus alunos, é necessário que não negligenciem os aspectos afetivos. É importante refletir sobre a importância da afetividade em uma sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental, de modo que os alunos possam ser compreendidos, aceitos e respeitados, de modo que os professores possam entender seus sentimentos. É preciso ter sensibilidade para ouvi-los, dialogar com eles e apoiá-los para que busquem superar as suas dificuldades.

Por meio dos aspectos fundamentados nas discussões dos autores e na pesquisa de campo, conclui-se que a afetividade manifestada na relação entre professor e aluno constitui elemento inseparável no processo de construção do conhecimento, uma vez que a



qualidade da interação pedagógica vai conferir um sentido afetivo para o objeto de conhecimento.

Espera-se que este trabalho de pesquisa não se esgote aqui, e que na medida do possível represente uma nova proposta, um novo caminho que foi percorrido e que continuamente passou por reflexões, sob um olhar crítico que vai se amadurecendo de maneira que a teoria e a prática se ajudem e se completem.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **A afetividade na escola: educando com firmeza**. Londrina: Maxiprint, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. p 107-108.

COMENIUS, Jan Amos. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CURY, A.J. **Pais Brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DANTAS, Heloysa. **Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. In: DE LA TAILLE, Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1994.

DIAS, Marli Mendes. **O lugar da afetividade no cotidiano escolar**. São Paulo, 2007.

FIGUEIREDO, Nêbia Maria Almeida de. **Método e Metodologia na pesquisa científica**. 3. ed. São Paulo: Yendis Editora, 2009.

GESSEL, Arnold. **A criança dos 5 aos 10 anos**. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. Ática, 2010.

MALDONADO, Maria Tereza. **Aprendizagem e afetividade**. Revista de Educação AEC, v.23, n.91, 1994.

PALACIOS, Jesús; HIDALGO, Victoria. Desenvolvimento da personalidade dos seis anos até a adolescência. In: COLL, César;

MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia Evolutiva I**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

RUIZ, Valdete Maria. **A dimensão afetiva da dimensão pedagógica**. Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal – UNIPINHAL. v. 01, n. 03, jan./dez. 2005.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2004.

SOUZA, Iracy Sá de. **Psicologia: a aprendizagem e seus problemas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1970.

WOOLFOLK, Anita E. **Psicologia da Educação**. 7. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

## REFLEXÕES SOBRE A ETNIA CIGANA NO ESPAÇO ESCOLAR: OBJETO DE ESTUDO NA TEORIA CRÍTICA

Maria Lúcia Rodrigues

José Carlos Guimarães Junior

Marttem Costa de Santana

Alexandre Magno Buhaten Barbosa

**Resumo:** O objetivo desse texto, é, apresentar em linhas gerais apontamentos sobre uma pesquisa feita em 2015 com os *calon* de Trindade - GO e demonstram que o esclarecimento segundo Adorno e Horkheimer (1985) trouxeram avanços em direção a humanização, mas ao mesmo tempo guiou o aprofundamento da barbárie e, dessa forma, a desumanização. Tal processo tem relação com a obstacularização e ausência de uma autorreflexão crítica também nos espaços escolares. O progresso social veio significando uma crescente redução do ser humano a valores meramente economicistas e utilitaristas. Há o pressuposto de que, o esclarecimento venceria a superstição, imperando também sobre uma natureza mais e mais em desengano. O que ainda permeia a vida dos ciganos *calon* (sujeito-objeto) é a manutenção do imaginário imposto que se criou em torno deles. A cultura cigana e a compreensão do que é cultura cigana deve ser internalizada com o uso da mediação entre linguagem, papéis e valores durante atividades concretas significativas do ensino durante as aulas. O que segundo a teoria crítica, os participantes do processo educativo aprendem a tratar a ciência como processo, que lhes permite se libertar das verdades impostas.

Palavras-chave: Teoria crítica, Cigano, Espaço escolar, Invisibilidade.

**Abstract:** The objective of this text is to present in general lines notes about a research carried out in 2015 with the *calon* of Trindade - GO and demonstrate that the clarification according to Adorno and Horkheimer (1985) brought advances towards humanization, but at the same time guided the deepening of barbarism and, thus, dehumanization. This process is related to obstacles and the absence of critical self-reflection in school spaces as well. Social progress has meant a growing reduction of the human being to merely economic and utilitarian values. There

is the assumption that enlightenment would overcome superstition, also prevailing over a more and more disillusioned nature. What still permeates the life of *calon* gypsies (subject-object) is the maintenance of the imposed imaginary that was created around them. Gypsy culture and the understanding of what Gypsy culture is must be internalized through the use of mediation between language, roles and values during meaningful concrete teaching activities during classes. According to critical theory, participants in the educational process learn to treat science as a process, which allows them to free themselves from imposed truths.

Keywords: Critical theory, Gypsy, School space, Invisibility.

## **1. Introdução: encontro com o sujeito**

Neste texto, pretendemos discorrer sobre a etnia cigana *Calon*, residente nos setores Vila Pai Eterno, Samarah e Serra Dourada, em Trindade-GO, identificando e evidenciando partes dos textos adaptados de nossa dissertação. Organizamos o texto em três seções além desta introdução, a saber: Espaço escolar: vencer a invisibilidade e (re) conhecer a cultura do cigano, O cigano em Trindade: Vida em comunidade, Considerações acerca dos limites e avanços a partir da etnia cigana como objeto de estudo na Teoria Crítica.

A escola preocupa-se em atender o que prevê as leis, conforme descrito em seu Regimento, porém, é preciso questionar a sua dimensão na prática, questionar quais ações asseguram, no dia a dia, o atendimento aos alunos ciganos e não ciganos. Na prática, a escola não tem um calendário restrito aos ciganos *calon*, mas se organiza de forma a atender suas especificidades, antecipando as avaliações e justificando as faltas. Nas aulas não são mencionados como grupo étnico, não há discussões concretas sobre seus costumes culturais.

A presença de ciganos no Brasil é descrita por (SIMIÕES, 2007; TEXEIRA, 2008; MOONEN, 2013), os quais afirmam que há um registro oficial da primeira deportação de Portugal ocorrida em 1574 do cigano João Torres, sua esposa Angelina e filhos para terras brasileiras, porém

não há referências aos ciganos nos livros de História e Geografia, como integrantes das naus portuguesas que iniciaram sua colonização no século XVI. A documentação, não é detalhada o que torna os ciganos singulares e praticamente invisíveis na história do Brasil.

Quase sempre incidem sobre "o cigano", como sendo entidade coletiva e abstrata à qual se atribuem características estereotipadas e pejorativas.

Existem diversas comunidades ciganas em várias partes do mundo, e, segundo Ramanush (2012), elas se reconhecem por uma origem comum em uma identidade básica, que autodenominam *Rom*. Fora do grupo, os não ciganos são chamados *gazho*. “Portanto, *Rom* é a autodenominação que a maioria dos ciganos utiliza no mundo, quando querem se autointitular em condições étnicas.” (RAMANUSH, 2012, p. 13). De acordo com Siqueira (2007), no Brasil os ciganos são divididos em *Kalderash*, *Moldowaia*, *Sibiaia*, *Roraranê*, *Lovaria*, *Mathiwiia* e *Kalê*.

Os intensos debates atuais no Brasil e no mundo sobre diversidade e inclusão merecem um olhar diferenciado para com os ciganos, permitindo que o respeito e a valorização da diversidade cultural dessa etnia venham permear as práticas pedagógicas das escolas. Considerar o cigano como parte desta diversidade, como um grupo étnico, tornou-se imprescindível para o reconhecimento de sua cultura, seus valores, sua história, lutas e conquistas para inseri-la ao currículo escolar, conforme previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), bem como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola campo e outros documentos oficiais.

A inclusão da cultura cigana ao currículo escolar é um grande desafio, pois os ciganos só permitem que se conheça deles aquilo que lhes convém. O que ainda permeia a vida dos ciganos é a manutenção do imaginário imposto que se criou em torno deles. A cultura cigana e a compreensão do que é cultura cigana deve ser internalizada com o uso da mediação entre linguagem, papéis e valores durante atividades concretas significativas do ensino durante as aulas.

O que segundo a teoria crítica, os integrantes do processo educativo aprendem a tratar a ciência como processo, que lhes permite se libertar das verdades impostas. Destarte não se trata, nesse momento, se purificar de tais verdades apenas os conteúdos em questão, senão também a atitude intelectual inerente ao processo, que pode agora superar a utilização do saber e passar a refletir sobre seu próprio papel na construção daquele.

A teoria crítica acredita em uma formação enquanto processo, ao longo do qual o educando aprende a chegar à sua própria independência de decisão e a lidar com ela. Cabe, então, ao professor educador contribuir com as condições necessárias, para que esse caminho se abra ao estudante cigano e não cigano.

## **2. Espaço escolar: vencer a invisibilidade e (re) conhecer a cultura do cigano**

A escola enquanto espaço de cultura e lugar de encontro da diversidade cultural convida os professores a repensarem suas práticas pedagógicas, refletirem acerca de suas atitudes na sala de aula, pois o outro, o diferente a sua cultura, nem sempre esteve presente no olhar da cultura dominante, a não ser com ar de superioridade, ou desdém. (GABRIEL, 2007).

Escrever sobre a cultura cigana é evidenciar a cultura do diferente, daquele que ainda é visto pela cultura dominante, com olhar superior, ou pior, com indiferença já que esses raramente são citados em materiais didáticos, ou quando o são, aparecem de forma preconceituosa ou imaginária.

O tratamento dado à clientela cigana durante as aulas é de uma cultura invisível, mas não no sentido de discriminá-la. A essa clientela é garantido o direito de estar na escola, de ser respeitada enquanto aluno,

mas sem brechas ou espaço para se manifestarem nas práticas educacionais no cotidiano escolar.

Essa constatação só reafirma um comportamento homogêneo, dando ao aluno cigano a equivocada ideia de tratamento igualitário, mas que, na verdade, repreende a manifestação de sua cultura. Portanto, não há um conflito explícito, pois o aluno cigano não questiona a escola acerca de sua prática pedagógica, mesmo percebendo que em seus conteúdos ou atividades faltam elementos da cultura dos ciganos.

O conflito ocorre de maneira silenciosa, nas ausências dos alunos à escola, nos índices de evasão e repetência ou na errônea ideia, por parte da escola, em acreditar que atender às especificidades previstas em lei é apenas não discriminar o cigano, garantindo-lhe o direito de estar na escola. No entanto, apesar de promoverem atividades esporádicas, estas não trazem para a realidade da escola uma socialização das culturas ali presentes.

A proposta de inserção da cultura cigana ao currículo escolar<sup>1</sup> consiste em implementar o currículo da escola campo com práticas pedagógicas que privilegiem a pluralidade cultural, a diversidade e a igualdade de direitos. Essas práticas pedagógicas, organizadas de forma interdisciplinar nas áreas de História, Geografia, Português e outras, deverão ser discutidas e aprimoradas no coletivo de professores da escola.

O estudo em questão, após ser vinculado ao currículo, destinando-se a aperfeiçoar e criar meios de se disponibilizar conteúdo para a formação e o planejamento dos professores, permitiu que, a partir dessas informações e da sensibilização, fosse possível redimensionar o discurso nas aulas e no cotidiano escolar.

---

<sup>1</sup> O presente texto é uma adaptação de alguns capítulos da dissertação de mestrado defendida em 2015 no PPGEEB/Cepae/UFG: MOTA, Maria Lúcia Rodrigues. **(Re)conhecer a cultura cigana**: uma proposta de inclusão ao currículo escolar em Trindade-GO. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

A pesquisa buscou socializar alguns aspectos da cultura cigana por meio de textos, mapas e outros materiais, que foram instrumentos de propostas que integraram as discussões nos momentos de estudos (trabalho coletivo), intencionando uma familiaridade da equipe escolar com os resultados que foram proporcionados pela pesquisa.

Como produto de ensino vinculado aos estudos, foram apresentadas propostas de instrumentos para implementação de conteúdos da cultura cigana como: texto sobre a origem dos ciganos, intitulado “(Re)Conhecer a cultura cigana”; sequência didática do projeto “(Re)Conhecer a cultura cigana”; proposta de aula interdisciplinar, envolvendo História, Língua Portuguesa e Geografia; anexos contendo termos e expressões ciganas, o Hino, a bandeira e os símbolos sagrados para os ciganos. Estes anexos podem ser consultados por meio eletrônico em

<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5204/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Maria%20L%C3%BAcia%20Rodrigues%20Mota%20-%202015.pdf>.

Estes produtos foram testados em oficinas, salas temáticas, rodas de conversas, trabalho coletivo e, em sala de aula como proposta de conteúdo na disciplina de História. Os testes foram inicialmente apresentados por meio da oficina (Identidade, gênero e a cultura cigana).

Os objetivos específicos foram: socializar experiências na perspectiva das relações de gênero entre os ciganos; disseminar conhecimento por meio de fotos, cartazes, textos e vídeos em uma sala temática; subsidiar os estudos na oficina com as pesquisas já realizadas no Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG), sendo a primeira apresentação no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG), durante o Circula (II Mostra de Ciência cultura e arte 04, 05 e 06 de dezembro de 2014).

Por meio dos recursos de aulas expositivas, perguntas livres e vídeos, a oficina teve o propósito de buscar na memória do aluno o que ele associa com a palavra “cigana”, iniciando-se um debate em que foi



solicitado aos alunos dizerem o que pensavam sobre a palavra. Muitos responderam que se tratava de pessoas festeiras que usam roupas coloridas, leem a sorte e moram em barracas e roubam cavalos e crianças.

As crenças de que os ciganos são ladrões de cavalos e de mercadorias, estabelecidas desde o século XVIII, reafirmaram repetidamente o estigma e a criação desses estereótipos, negando aos ciganos outra imagem.

Mesmo considerando que a socialização e a educação familiar presentes na comunidade cigana pesquisada são fundamentais para a construção de suas identidades culturais, não podemos deixar de considerar que essa forma de se organizar e construir suas identidades sofre discriminação por parte da sociedade em geral.

### **3 O cigano em Trindade breve apontamentos: Vida em comunidade e o currículo escolar**

Os ciganos em Goiás, especificamente na cidade de Trindade ao que nos parecem mesmo vivendo em sociedade com os não ciganos continuam repassando suas experiências por meio da oralidade, acumulando assim seus costumes, tendo como meio a vida em comunidade.

De acordo com Bauman (2001) “Fazer parte de uma etnia estimula à ação: devemos escolher a lealdade à natureza – devemos tentar, com o maior esforço e sem descaso, viver à altura do modelo e assim contribuir para sua preservação”.

A vida em comunidade estimula sua preservação e constrói referências, gerando pertencimento a uma etnia que se consolida estabelecendo concretude quando os indivíduos em uma vivência se moldam dentro da comunidade, fazendo dela seu porto seguro. “O principal apelo do comunitarismo é a promessa de um porto seguro, o destino dos sonhos dos marinheiros perdidos no mar turbulento da

mudança constante, confusa e imprevisível”. (BAUMAN, 2001, p.196 e 197)

A comunidade contribui para a vida em sociedade, pois ela que nos mantém organizados enquanto grupo, direcionando nossas atividades tanto no grupo como na vida individual.

A cultura da comunidade cigana só será respeitada pelos não ciganos se estiver ligada a eles por algum motivo ou objeto (costumes e atividades), sendo necessária essa interação para ser compreendida e assim, direcionar sua inserção na escola como estudo. Isto despertará o sentimento de pertencimento ao cigano quando ouvir falar de sua cultura, entre eles e seus pares, no ambiente escolar.

Segundo Vygotsky (2007), a interação sujeito e objeto acontecem por meio da mediação simbólica onde a relação do homem com o mundo é medida por “instrumentos-natureza concreta e por signos-natureza simbólica”, é essencial para nossa compreensão acerca do desenvolvimento infantil, pois a criança ao entrar na escola já traz uma série de conceitos denominados, chamados por Vygotsky (idem) como “pré-história da aprendizagem”, porém o autor é sucinto em afirmar que essas aprendizagens não garantem uma continuidade entre elas e a aprendizagem escolar.

Na escola, onde a aprendizagem intencional acontece, seria então, o lócus de trocas de experiências diversas, incluindo a cultura cigana, o que seria favorecido pela mediação de um adulto mais experiente, no caso, o professor, objetivando-se naquele objeto da cultura que lhe foi apresentado por meio do currículo. É nas trocas desses instrumentos, por meio da coletividade que se constrói e se internaliza o conhecimento. (VYGOTSKY, 2007, p 52-56).

A cultura cigana e a compreensão do que é cultura cigana deve ser internalizada com o uso da mediação entre linguagem, papéis e valores durante atividades concretas significativas. Um conhecimento significativo é aquele que se transforma em instrumento cognitivo do aluno, ampliando, tanto o conteúdo quanto a forma de seu pensamento.

Escrever sobre a cultura cigana tendo como foco o ensino formal e a formação de sujeitos em uma perspectiva sujeito-objeto (sujeito - o cigano, objeto a cultura) na construção de uma sociedade mais justa desencadeia automaticamente uma relação com outros termos como escola, gestão, currículo.

O termo currículo também traz significados complexos. De uma forma bem resumida podemos considerar que, currículo é um meio pelo qual o conhecimento é organizado na escola, ele é um guia orientador do que se deve ensinar. O currículo visa formar o aluno, que apreende e memoriza e reproduz informações dando ênfase a cultura dos mesmos.

Para Velanga (2008, p 225),

O currículo tem a função de transmitir a cultura, mas também a de transformar a sociedade e o homem, a partir do reconhecimento da sua capacidade de aprender e de participar da sociedade e de seus processos políticos de forma crítica transformando-a.

Compreendemos que o cigano só irá se sentir parte integrante dessa sociedade quando for reconhecido como cidadão pertencente a esta sociedade a qual escolheu para viver, porém, com sua individualidade respeitada. Para tal, elegemos a escola e o currículo como um espaço de troca e interação não só da cultura cigana, mas de todas as culturas inseridas na sociedade a qual a instituição escolar pertence.

Há uma responsabilidade desde o surgimento de escolarização, em padronizar o que era preciso ensinar. Os conhecimentos acumulados durante anos devam ser transmitidos pela escola. Uma vez que o processo de ensino aprendizagem não se dá apenas no ambiente escolar, mas sim em todo âmbito social.

Não queremos elencar aqui uma proposta de ensinar tudo aos ciganos na escola, mas queremos sim que ao ser aceitos por meio de sua cultura, à comunidade cigana se sinta mais familiarizada no ambiente

onde os conhecimentos sistematizados e acumulados pela humanidade poderão contribuir para o crescimento intelectual desse povo.

A pluralidade cultural do mundo atual também se manifesta de forma impetuosa e dinâmica em todos os espaços sociais, inclusive na escola. E isto acarreta confrontos e desafios, os quais os educadores precisam enfrentar.

É pluralidade que poderá propiciar o enriquecimento e a renovação da atuação pedagógica através da socialização de um novo currículo, mais dinâmico e humanizado, que perceba o outro e suas diversidades.

#### **4. Considerações acerca dos limites e avanços a partir da etnia cigana como objeto de estudo na Teoria Crítica**

No momento em que a vida afronta novos desafios, a busca por novos espaços de atuação, novas experiências e aprendizados, abre também novas formas de se ver o mundo por meio das transformações pelas quais ele passa. No mundo contemporâneo, é importante ter o conhecimento de realidades que, no passado, significaram e, no presente, ainda apontam passos significativos no sentido da possibilidade de um futuro com potencial emancipatório para toda a sociedade.

Acredito ser importante criarmos novas relações emancipatórias a partir do pensamento dos teóricos estudados (Adorno e Horkheimer, Freud, Zanolla entre outros), propondo uma nova consciência que possa alcançar também outros espaços como o escolar.

Adorno e Horkheimer (1985) refletem sobre o desenvolvimento do capitalismo no início do século XX a partir das contradições inerentes ao esclarecimento.

Adorno e Horkheimer (1985) demonstram que o esclarecimento trouxe avanços em direção a humanização, mas ao mesmo tempo trouxe o aprofundamento da barbárie e, dessa forma, da desumanização. Tal processo tem relação com a obstacularização e ausência de uma

autorreflexão crítica. O progresso social veio significando uma crescente redução do ser humano a valores meramente economicistas e utilitaristas.

Há o pressuposto de que, o esclarecimento venceria a superstição, imperando também sobre uma natureza mais e mais em desengano.

Segundo Adorno e Horkheimer (1985), o próspero domínio técnico e o ressaltado controle humano sobre a natureza, ao invés de produzirem um mundo mais humano e justo, acabou intensificando o nível de desigualdade social, reincidindo na idealização e mera instrumentalização do conhecimento.

Nesse sentido, as pessoas apresentam um nível de consumo exacerbado, que trocam o ser pelo ter na lógica de mercado, sendo a fortuna material mais importante, exigindo assim o definhamento do espírito.

Isso implica que a sociedade despreza o outro em detrimento do ser em sua dimensão utilitarista em si, e reproduzem as desigualdades, preconceitos e a barbárie. Isso nos remete a um questionamento: porque isso acontece? Seria por falta de conhecimento, alienação, ou simplesmente pelo fato de viver em uma sociedade organizada pelo capitalismo tardio<sup>2</sup>, sem conteúdo ético, processo (de) formativo, determinação social?

Essa forma de pensar persegue valores que estão enraizados em uma cultura que como afirma MANACORDA (2007) apud ZANOLLA (2014) “Uma organização que tem o trabalho como instrumento eficaz da barbárie, mas que poderia encontrar alívio em uma ação universal, transformadora e consciente, através do redimensionamento do próprio trabalho”. (MANACORDA, 2007, apud ZANOLLA, 2014, p. 314)

Para Adorno e Horkheimer (1985) o trabalho está no plano de disseminar a economia burguesa e capitalista, contribuindo com a divisão

---

<sup>2</sup>O capitalismo liberal, ao sofrer mudanças na passagem para o capitalismo monopolista, fixa uma nova aparência, o que Adorno (1986) denomina de capitalismo tardio.

e com o excedente de trabalho, que gera a alienação pelo processo, no modo que cada indivíduo depende de todos os outros e todos concorrem para a conservação do mesmo, sendo:

O trabalho social de todo indivíduo está mediatizado pelo princípio do eu na economia burguesa; a um ele deve restituir o capital aumentado, a outra força para um excedente de trabalho. Mas quanto mais o processo da auto conservação é assegurado pela divisão burguesa do trabalho, tanto mais ele força a autoalienação dos indivíduos, que tem que se formar no corpo e na alma segundo a aparelhagem técnica. (ADORNO, T. W; M, HORKHEIMER, 1985, p.41)

O pensamento teria que ser reflexivo, pois o sujeito do conhecimento e do trabalho, não pode ser aniquilado, podendo assim ser levado a uma autorreflexão entendendo os conceitos, revisando pré-julgamento, que, portanto, se mostra embutido. Teria então que procurar um caminho de superação da dominação no âmbito da natureza e da cultura. Dito de outra forma, restabelecer em si mesmo, talvez aquilo que projeta e refuta no outro, mantendo-se a inspiração de uma dialética da razão.

Adorno e Horkheimer (1985) criticam a razão instrumental, observando que o saber produzido por esse procedimento de razão é inclinado para técnicas e ao domínio da natureza e do homem, não dando assim espaço para a consciência e a formação humana. O importante é o pensamento que opera, que traz eficácia e não a formação humana.

Na perspectiva adorniana, a razão, pode ser compreendida na idade moderna como racionalidade. E concorda que o poder de decidir está no homem racional, pois este detém a capacidade de conhecer e julgar a realidade. Este sujeito é exaltado pela razão na modernidade (iluminista) e conseqüentemente engrandecido por suas potencialidades. Essa razão segundo Adorno e Horkheimer (1985), expressa ao nosso entendimento como uma razão que impede a liberdade, entendendo sim que poderá restaurar o sujeito, elevando o mesmo à condição de objeto.

Para compreender esse processo que envolve a formação precisamos “estabelecer uma relação entre sujeito e objeto”, que predispõe noções gerais do saber (ZANOLLA,2014, p.314). O objeto visto pelo patamar do

conhecimento em Adorno e Horkheimer (1985), não se separa do sujeito, entre eles existe uma contradição na qual a “separação comunica-se a teoria do conhecimento” Adorno e Horkheimer (1985, p.181- 183). Há, portanto uma relação dialética entre o sujeito e, objeto, ambos estão separados como fruto da própria condição do ser humano, e ao mesmo tempo, presos em uma interposição mútua.

Para abarcar esse processo (de) formativo que envolve o sujeito e o objeto, nos cabe repensar o objeto de pesquisa pelo ângulo de tudo aquilo que até aqui exposto, configurando em um retorno a tudo que pensamos sobre ele.

Uma “interação conflituosa”, já que estamos imbuídos no mesmo processo de alienação. Configura que, ambos precisam passar pela formação e que, epistemologicamente pelos mesmos fenômenos sociais na sociedade que estão inseridos.

Tudo que existe é preliminar, o uso da mediação poderá vincular a realidade e avançar, (não é o que eu quero ou penso, existe uma contradição da realidade). A minha tese deve estar vinculada a realidade e superaras questões místicas (imaginação x realidade).

Travar essa luta epistemológica para aproximar do objeto (cigano-invisível no espaço escolar) é tencionar sujeito e objeto, e buscar uma reflexão e autorreflexão crítica da realidade. Nesse sentido, vejo que o objeto é “protegido” por mim (paixões e idealizações).

Pela premissa, como ressalta Zanolla “no reconhecimento entre o sujeito e objeto, a formação em movimento rege a vida e a sociedade do ponto de vista teórico e prático”. (ZANOLLA, 2014, p.312).

Cabe aqui repensar a minha formação social como "sujeito", como vou conduzir a apreensão da realidade, e quais métodos poderão viabilizar a aproximação do real e conseqüentemente quais epistemologias sustentarão o discurso (tese) construído por “mim” frente ao “esclarecimento” a que venho buscar no processo da relação entre teoria e prática, para reafirmar a formação (escolar) de um indivíduo mais

consciente do ponto de vista do reconhecimento do outro, atenuando assim o preconceito. Sendo o conflito uma das possibilidades, pois como afirma Zanolla (2014)

Dado que a cultura exige um sujeito reflexivo, crítico – ou seja, que confronta em seu íntimo, de maneira conflituosa, a possibilidade de satisfação imediata e a aceitação social –, nos termos psicanalíticos, pensar a educação em Freud inviabiliza idealizar processos formativos como elemento-chave da desbarbarização. Ao contrário, “modelar” um ser humano como perfeito, educado e puro arrisca celebrar o sujeito perverso, egocêntrico, narcisista, frio e prepotente em nome da educação idealizada, fetichizada (ZANOLLA, 2007). A educação constitui obra humana como materialização da tensão entre agressividade e consciência, elaboração e inconsciência. Resulta de um processo constante e inacabado. A educação enquanto um método ou técnica ideal nunca finalizará respostas aos problemas humanos, porque, se isso se realizasse, a vida seria interrompida, mecanizada, previsível. Assim, de modo redundante, cabe ao ser humano tornar-se cada vez mais humano, lapidar-se, refletir sobre si e o outro constantemente, de maneira crítica, inconformista e corajosa, mesmo que para isso precise se auto desmistificar antes de desmistificar o outro. (ZANOLLA, 2014, P. 317)

Essa possibilidade de uma educação transformadora que pode contribuir para superar as desigualdades sociais, políticas e econômicas nos parece difícil, mas há um caminho a seguir que seria se “auto desmistificar (eu - sujeito) antes de desmistificar o outro” (o meu objeto). Entendendo aqui que podem ser mitigados muitos dos processos (dor, preconceito e descaracterização de si mesmo para cumprir com os padrões impostos pela sociedade) por meio da formação humana e autorreflexão crítica.

Sendo o homem um ser que produz as modificações (teoriza sobre a sociedade e suas relações), cabe à educação como base do sistema de atuação sistematizada pela capacidade “objetiva e subjetiva”, prognóstica do que compreendemos por “conhecimento”, contribuir com a superação da organização social resultante da alienação, e buscar romper também com o homem que visa “unicamente a sobrevivência imediata” (Zanolla, 2014, p.312)



A teoria crítica no campo da educação nos chama a atenção para os valores que precisam ser construídos, reafirmados e vividos, a formação é muito importante, quando se é pensada pela perspectiva da psicanálise e da teoria do aparelho psíquico em id, ego, superego<sup>3</sup>. Ela vai depender das condições históricas, materiais, subjetivas e das formas de como irão ser conduzidas as intervenções objetivas, bem como o grau das situações sociais e psicológicas.

Ressalta-nos Zanolla:

Nesse sentido, a educação não é um fim em si, mas um caminho para a humanização; o que não aplaca seu caráter dramático: não ser, seguramente, um caminho para esse nobre intento. Daí a polêmica referente ao fato de que Freud afirma não existir uma educação perfeitamente humana (KUPFER, 1995). Para o autor, a educação materializa a tensa relação entre a satisfação das necessidades (incluindo fantasias e idealizações da realidade) e os padrões societários exigidos ao homem considerado educado/civilizado; cenário de renúncia cultural à necessidade imediata, uma moeda de troca para uma boa convivência: um teste social para a aceitação mútua entre os homens. Isso exige um tanto de equilíbrio pela economia libidinal, ou melhor, manifesta a necessidade de trabalhar as frustrações cotidianas e seus limites como condição à preservação humana. (ZANOLLA, 2014, p. 316)

Como afirma Zanolla (2014) a educação é um “caminho para humanização”. Verificamos que não existe uma educação perfeita que vá dar conta das nossas inquietações e questionamentos frente à barbárie de uma forma geral. Mas o processo de conhecimento deve ser determinado incluído em uma análise restrita em uma ligação conectada ao objeto, onde o sujeito empenha-se ao objeto sem moderação, restrições ou limitações sem lhe computar limitação proposital dentro da configuração subjetiva.

---

<sup>3</sup>Ao longo da infância, destaca Freud (1927), existem três instâncias: Id, Ego e Superego que separam a mente, e cada uma tem uma função, que de maneira conjunta formam a estrutura única de personalidade. O Id se manifesta como parte primitiva e inata da personalidade - os impulsos da pessoa. Ego: Age como intermediário entre id e o superego. Reflete a forma como enfrentamos a realidade. Superego: constitui os pensamentos morais e éticos, segundo o preceito da cultura normativa. (Sigmund Freud, 1927)

Talvez seja necessário pensar na educação como princípio para fortalecer o acesso ao real que possa desmistificar o “mito” que nos deixa cegos frente a realidade. Repensar o objeto em si, desmascarando o que apregoa a realidade pejorativa que lhe é imposta (cigano: ladrão, traiçoeiro e rouba crianças entre outros estereótipos). Essa construção em cima do que está posto, desrespeito e preconceito, faz do objeto (cigano), um ser invisível, existe sobre eles uma imagem preconcebida, padronizada e generalizada estabelecida pelo senso comum, sem conhecimento da cultura do outro, (os Ciganos *Calon, Siti e Rom*<sup>4</sup>- *ciganos brasileiros*). O estereótipo é usado principalmente para definir e limitar essas pessoas quanto à aparência, naturalidade e comportamento.

Tomando como base meu objeto de estudo/pesquisa, o cigano, percebe-se um sofrimento psíquico muito intenso fruto do silenciamento e apagamento cultural imposto pelas ideologias de dominação que imperam socialmente, que pela ótica freudiana poderiam relacionar-se ao conceito de Ideal de Ego (Ideal do eu). Freud (1973) discute tal base conceitual ao tratar do narcisismo no seu texto “Introdução ao narcisismo”, que também é retomada por Costa (1986) ao discutir sobre violência e psicanálise em seu livro de título homônimo.

Segundo tais autores, o Ideal de Ego é resultado de uma norma psico-sócio-somática criada pela classe dominante branca e burguesa, para impor modelos e padrões de condutas morais e culturalmente aceitáveis.

Nesse sentido, o cigano vive em constante conflito psíquico justamente porque há uma impiedosa tendência em destruir ou apagar

---

<sup>4</sup>1) Os ROM, ou Roma, que falam a língua romani; são divididos em vários subgrupos, com denominações próprias, como os Kalderash, Matchuaia, Lovara, Curara etc.; são predominantes nos países balcânicos, mas a partir do Século XIX migraram também para outros países europeus e para as Américas; (2) os SINTI, que falam a língua sintó e são mais encontrados na Alemanha, Itália e França, onde também são chamados Manouch.3)Os CALON, KALON ou KALÉ, que falam a língua caló, os “ciganos ibéricos”, que vivem principalmente em Portugal e na Espanha, onde são mais conhecidos como Gitanos, mas que no decorrer dos tempos se espalharam também por outros países da Europa e foram deportados ou migraram inclusive para a América do Sul. Moonen (2013, p. 4-5)

a sua identidade e cultura, uma vez que ela foge aos parâmetros aceitáveis elencados pela elite social.

O adoecimento ou apagamento da identidade do sujeito cigano, portanto, seria uma implicação provocada pelo distanciamento entre esse Ideal de Ego (identidade modelo) e o Ego do atual (identidade do sujeito). Isso acaba por ocasionar tensão psíquica, dor e sofrimento, uma vez que o cigano, para atingir o equilíbrio e a harmonia em seu psiquismo, bem como o enquadramento social, deveria sujeitar-se ao padrão ou modelo definido socialmente pelas classes dominantes, negando sua própria identidade e cultura.

Em vista disso a teoria crítica trouxe (enquanto disciplina) reflexões que estão embasadas na construção do pensamento frente ao objeto, compactuando com desvelamento do real. Esse processo reitera minha formação como sujeito frente ao objeto e como ser humano em busca de aprendizado, reflexão e autorreflexão.

## **5. Considerações Finais**

Em suma, a educação é a única forma capaz de dar esperança, de esperar como Paulo Freire (1996) sempre frisou, possibilitando o rompimento com o preconceito, discriminação e barbárie. É preciso empreender uma busca para a crítica, a interrogação e o diálogo entre professor e aluno, são caminhos que ainda continuam em construção na educação do chão de nossas escolas.

A solidariedade ainda tão distante no mundo escolar de ciganos, negros, índios, homossexuais e tantas outras minorias, poderá alcançar os patamares sonhados e ou desejados, se a formação de educadores passarem pelas premissas da humanização, do envolvimento e do aconchego com relação à cultura do outro, possibilitando aos seres humanos, homens e mulheres o exercício de uma educação emancipatória.

Esperamos que o estudo da temática (cultura cigana) permita

comparar e confrontar diferentes realidades e perspectivas analíticas, bem como a construção de hipóteses que possibilitem o (re) conhecimento e a compreensão dos processos de construção cultural, deste e de outros grupos étnicos minoritários, para possibilitar a melhoria das práticas pedagógicas nas escolas. Ensinar como apresenta Anastasiou (2003) “marcar com sinal”, que deve ser aqui, posto como ensinar para a vida, entendendo que a busca, deve estar sempre em consonância com o conhecimento (ANASTASIOU, 2003, p,18). Portanto, é preciso levar o indivíduo à busca do despertar para o conhecer, apreendendo os conteúdos e conceitos, abrindo caminhos para criar, apropriando assim de novos conhecimentos teorizados em “aulas vivas” como nos ensina Masetto (1992).

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W; M, HORKHEIMER. **Dialética do Esclarecimento**. Fragmentos filosóficos. Tradução Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar 2ªEd., 1985.

ADORNO, Theodor W. **Capitalismo tardio ou sociedade industrial**. In: COHN, Gabriel (Org.). Theodor W. Adorno: grandes cientistas sociais. São Paulo: Ática, 1986. P. 62- 75.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem**. Em: ANASTASIOU, Léa das Graças C. e ALVES, Leonir Pessate. Processos de ensinagem na universidade. Joinville, SC: Editora Univille, 2003. pp. 11-36.

BAUMAN, Zygmunt, 1925-**Modernidade líquida**\Zygmunt Bauman;tradução,Plinio Dentzien.-Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2001.p p.93-246

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais**, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC\SEF, 2010.

BRASIL. **Legislação**. Disponível em:<  
<http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>> acesso em: 19 de out.  
2013,15: 16

COSTA, J. F. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: \_\_\_\_\_.  
**Violência e Psicanálise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986. p.  
103-116.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura) ISBN 85-219-0243-3

FREUD, S. **Introdução ao narcisismo**. Obras completas. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.

FREUD, S. **The Ego and the Id**. Londres, Hogarth Press e Instituto de Psicanálise, 1927. 88 págs. (Trad. de Joan Riviere.)

GABRIEL, F. M. S. **O Multiculturalismo na Escola o caso dos alunos de etnia cigana**. 2007 660 f. Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais) – Universidade Aberta, Porto Portugal, 2007.

GEERTZ, Clifford. **Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura**. In: *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989, p. 13-41

MASETTO, Marcos Tarcisio. **Aulas vivas. Sala de aula concepção inovadora?** São Paulo: MG Editores Associados, 1992. p. 69-77

MOONEN, F. **Políticas ciganas no Brasil e na Europa: subsídios para encontros congressos ciganos no Brasil**. Recife, 2013.

MOTA, M. L. R. **(Re)conhecer a cultura cigana: uma proposta de inclusão ao currículo escolar em Trindade-GO**. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

RAMANUSH, N. **Atrás do muro invisível: crença, tradição e ativismo cigano**. São Paulo: Bandeirantes, 2012.

SIMÕES, S. R. C de F. **Educação Cigana: Entre-lugares entre Escolas e Comunidade Étnica**. 2007, 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

TEIXEIRA, R. C. **História dos ciganos no Brasil. Recife** – Núcleo de Estudos Ciganos, 2008, 127p.

VELANGA, Carmen Tereza. **“Currículo como base para a compreensão do processo educacional. reflexões para a formação do educador”**. In: AMARAL, Nair F. G. do BRASILEIRO, Tânia S. A. (orgs). Formação Docente e Estratégias de Integração Universidade/Escola nos cursos de Licenciatura: vol.1. São Carlos; Pedro & João Editores/Porto Velho: EDUFRO, 2008, p.219-234.

VIGOSTSKY, Lev Semenovich, 1896-1934. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores/** L.S.Vigotski; organizadores Michael Cole... et al; tradução Jose Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche.-7º Ed.-São Paulo: Martins Fontes, 2007.- (Psicologia e Pedagogia)

ZANOLLA, S.R.S. **Educação e psicanálise em Adorno** – A (re) versão apologética da cultura. Inter-Ação, Goiânia, v. 39, n. 2, p. 311-327, mai./ago. 2014

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Maria Lúcia Rodrigues**

Mestre em Ensino na Educação Básica (Universidade Federal de Goiás - UFG)

Bacharelada em Ciências Sociais (Universidade Federal de Goiás – UFG).  
Professora na rede Estadual de Educação de Goiás, lotada na (EEPEM) E.E.P. Esmeraldo Monteiro.

Aluna do Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás Contato: ml.rigues@hotmail.com

Orcid:0000-0001-59718146

### **Raimundo Alves Medeiros Neto**

Professor do quadro permanente do Instituto Federal do Amapá - IFAP  
<http://lattes.cnpq.br/9496419097784575>

Licenciado em Pedagogia - Universidade Estadual Vale do Acaraú  
Especialista em Educação inclusiva - FATECH

Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática -UFAL

[raimundo.neto@cedu.ufal.br](mailto:raimundo.neto@cedu.ufal.br)

### **José Carlos Guimaraes Junior**

Doutor em Biodiversidade e Biotecnologia

<https://orcid.org/0000-0002-8233-2628>

Universidade do Estado do Amazonas-Rede Bionorte, Brasil

Governo no Distrito Federal, Brasil

[profjc65@hotmail.com](mailto:profjc65@hotmail.com)

### **Marttem Costa de Santana**

<http://orcid.org/0000-0002-8701-9403>

Doutor em Tecnologia e Sociedade (UTFPR)

Docente do Colégio Técnico de Florianópolis (CTF/UFPI)

Vice-líder do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Saúde, Educação Profissional Tecnológica, Informática e Meio Ambiente (NEPESEPTIMA/CTF/UFPI)

Vice Coordenador do Laboratório Interdisciplinar de Ensino, Arte e Educação (LIBERTE/CAFS/UFPI)

[marttemsantana@ufpi.edu.br](mailto:marttemsantana@ufpi.edu.br), Brasil

### **Rosiane Moraes Peixoto**

Doutoranda em Educação no Programa da Universidade Estácio de Sá no RJ.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5678-2249>

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e pedagogia pela Faculdade do Tapajós.

É Especialista em: Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Montenegro;

Gestão e Supervisão Escolar, pela Faculdade Evangélica do Meio Norte (FAEME); Educação do Campo: Desenvolvimento e Sustentabilidade do Campo na Amazônia pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

É Mestra em Educação e Cultura pela UFPA.

E graduanda em Língua Inglesa pela Faculdade Cruzeiro do Sul. Professora da Educação Básica da rede municipal de ensino de Abaetetuba (PA). Professora colaboradora da Educação Superior da UFPA e FAM.

Atualmente é Coordenadora e educadora de Projetos Educacionais do Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Científica - Clube de Ciências de Abaetetuba. É membro e artesã da Associação de Brinquedo e Artesanato de Miriti de Abaetetuba - ASAMAB;

Membro da ANPED;

Membro do Fórum Municipal de Educação de Abaetetuba;

Membro do Fórum Regional de Educação do Campo da Região Tocantina II - FORECAT;

Membro dos seguintes Grupos de Estudos e Pesquisas: Memória, Formação Docente e Tecnologia - GEPEME/UFPA/CNPq; Sociedade, Estado, e Educação: Ênfase nos governos municipais em Educação do Campo - GEPESED/UFPA/CNPq; e Práticas Etnos do Xingu - GEPPEX/UFPA/CNPq.

Foi membro titular do Conselho do FUNDEB/Abaetetuba.

Tem experiência na área de Linguagem, Códigos e suas tecnologias, Cultura, História e Cultura Africana, atuando principalmente nos seguintes temas: Políticas públicas, Participação Social, Interdisciplinaridade, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Quilombola, práticas pedagógicas, Arte Educação, iniciação e orientação de trabalhos científicos.

rosianepeixoto1@hotmail.com

### **Francisco Carneiro Braga**

<https://orcid.org/0000-0002-4275-8122>

Doutorando em Educação pela Universidade Estácio de Sá- Brasil

Email: [franciscocarneirob@hotmail.com](mailto:franciscocarneirob@hotmail.com)

### **Alexandre Magno Buhaten Barbosa**

<https://orcid.org/0000-0002-9826-2185>

Professor efetivo nos anos iniciais da Secretaria Municipal de Educação (SEMED-MA); Graduado em Pedagogia Licenciatura (UEMA); Mestrando em Educação-gestão de ensino da educação básica (UFMA);

Pesquisador CAPES

[alexandre.discente@ufma.br](mailto:alexandre.discente@ufma.br)



[https://www.cnpq.br/cvlattesweb/pkg\\_impvc.trata](https://www.cnpq.br/cvlattesweb/pkg_impvc.trata)

**Francisco Andesson Bezerra da Silva**

Orcid:<https://orcid.org/0000-0001-9957-612X>

Mestre em Saúde Coletiva - Universidade Católica de Santos/SP.

Instituição: Centro Universitário Santa Maria - UniFSM

Especialista em Micropolítica da Gestão e Trabalho em Saúde | UFF-RJ |.

Especialista em Gestão das Políticas de DST, Aids, Hepatites Virais e Tuberculose | UFRN |.

Especialista em Enfermagem em Urgência e Emergência, Enfermagem em Terapia Intensiva | FSM |.

Aperfeiçoamento em Educação Permanente em Saúde EPS- em Movimento | UFRGS |.

Graduado em Enfermagem pela Faculdade Santa Maria de Cajazeiras-PB.

Atualmente exerce a função de Gerente Regional de Saúde da 10ª Gerência Regional de Saúde SES-PB. Atua na área de Gestão em Saúde, Saúde Coletiva, Saúde Pública, Saúde Assistencial, Gênero e Diversidade Social. Pesquisador na área de Saúde Coletiva e Gestão em Saúde e Gênero e Diversidade Social

E-mail: [andessonbr@hotmail.com](mailto:andessonbr@hotmail.com)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1848928950322135>



# A Afetividade no processo ensino aprendizagem e reflexões sobre a Etnia Cigana no espaço escolar



Home Editora  
CNPJ: 39.242.488/0002-80  
[www.homeeditora.com](http://www.homeeditora.com)  
[contato@homeeditora.com](mailto:contato@homeeditora.com)  
9198473-5110  
Av. Augusto Montenegro, 4120 - Parque  
Verde, Belém - PA, 66635-110

