



12, 13 e 14/JULHO/2017
Ulbra / Canoas / RS / Brasil



Políticas de
ressentimento,
do medo e da raiva:
reverberações na
educação

FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DO FILME *MÃOS TALENTOSAS* AO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Anelise Volkweiss¹ – IFSul
Tamiris de Oliveira Hahn² – PUCRS
José Luís Schifino Ferraro³ – PUCRS

Introdução

O trabalho pedagógico desenvolvido pelas escolas não se restringe apenas ao desenvolvimento cognitivo do sujeito. Abrange também uma perspectiva biopsicossocial e, para tanto, as instituições de ensino contam com uma equipe diversificada de profissionais. Tavares e Nogueira (2013, p.49) corroboram quando afirmam que “[...] a criança não desenvolve na escola somente habilidades cognitivas e conteúdos curriculares, mas valores que irão contribuir para o seu futuro e para sua construção social.”.

Assim, tendo por objetivo *propor o filme Mãos Talentosas (2009) como recurso pedagógico na formação inicial e/ou continuada de professores*, evidencia-se o papel da instância escolar também na resolução de conflitos e sua respectiva importância no que tange às considerações de vínculos afetivos no desenvolvimento dos estudantes. Nesse contexto, baseado em uma história verídica, o enredo apresenta as dificuldades e superações enfrentadas por um menino de origem humilde, nascido nos Estados Unidos na década de 1950 que, desde muito cedo, convive com o racismo, *bullying*, baixa autoestima, desmotivação e uma *aparente* dificuldade de aprendizagem.

O protagonista, Ben Carson, no futuro, torna-se um renomado neurocirurgião pediátrico, reconhecido pelo sucesso em separar gêmeos craniópagos. Ainda que o contexto social vigente durante sua infância e adolescência fosse marcado pela segregação racial, somado a conflitos familiares, escolares e falta de perspectivas em si mesmo, o personagem, incentivado por sua mãe, tornou-se resiliente diante dos desafios e provações da vida. O filme mostra como Ben desenvolveu interesse e autonomia pelo estudo, fazendo com que isso se refletisse não apenas em suas relações interpessoais, mas também possibilitando em um melhor conhecimento de si.

Tendo como base, portanto, as temáticas que o filme nos permite discutir no âmbito de nosso

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da PUCRS, professora do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL). <avolkweiss@yahoo.com.br>.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da PUCRS. <tamiris.hahn@acad.pucrs.br>.

³ Doutor em Educação, professor da Faculdade de Biociências e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Educação em Ciências e Matemática da PUCRS. <jose.luis@pucrs.br>.



objetivo central, Amado et al. (2009) afirmam que sensibilizar os professores quanto à formação integral do sujeito apenas em nível de graduação não é suficiente. Assim, dinâmicas em cursos de educação continuada nas quais sejam discutidas temáticas como “para quê”, “para quem” e “como” ensinar se fazem necessárias. (SOUSA; BASTOS, 2011, p. 181).

Ao ser desafiado a trabalhar com fatores sociais, a realidade do professor exige-lhe uma série de competências para as quais não possui formação (GIARDINI, 2010). Por essa razão, a autora defende uma educação permanente dos educadores que venha a atender essas questões e que, além disso, as atividades voltadas à formação do professorado possam relacionar elementos afetivos aos de conduta.

Assim, o texto que segue faz uso da referida obra fílmica para enfatizar a tão necessária reflexão docente acerca do papel do educador e da escola em propiciar um ambiente saudável para a aprendizagem. Ou seja: por meio da formação de professores, sensibilizar os profissionais da Educação no tocante às condições nas quais os alunos se sintam instigados, curiosos, autônomos e motivados.

Filme *Mãos Talentosas*: como e por quê?

A escolha pelo filme *Mãos Talentosas* deu-se no intuito de explorar temáticas que fomentem uma formação de professores voltada à discussão das relações humanas e seus reflexos nos processos de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, analisamos, por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), suas cenas e, a partir disso, foram estabelecidas três categorias emergentes: (a) *bullying no ambiente escolar*; (b) *relações étnico-raciais* e; (c) *afetividade nas relações pedagógicas*.

Sugerimos sua exibição aos professores em formação – inicial ou continuada – e posterior discussão das impressões do grupo, com destaque, porém não exclusividade, aos temas referenciados nas categorias supracitadas. A seguir, com base em nossa análise, apresentamos as categorias sob a perspectiva dos autores deste ensaio em diálogo com o referencial teórico adotado.

Bullying no ambiente escolar

A escola configura-se como um espaço formal de aprendizagem em que o desenvolvimento de conhecimentos, de um modo geral, se sobressai a outras dimensões. No entanto, o que se quer aqui é estender a discussão para outras realidades educativas que destacam sua função para além da instrução, por exemplo: propiciar um ambiente saudável e promissor às relações humanas.



Ao eximir-se do cunho socioeducativo, voltando seu foco exclusivamente ao ensino e aprendizagem de conteúdo técnico-científico, a escola abre passagem para que ações de violência – mesmo que simbólica - sejam reproduzidas intramuros, sem o menor tipo de reflexão. Questões como prevenção e combate ao *bullying* merecem atenção pelas instituições de ensino que, em parceria com as famílias, poderiam intervir por meio de um processo de sensibilização a favor de relações interpessoais harmônicas. O *bullying*, conforme Silva (2010), caracteriza-se por ações assumidas por um ou mais indivíduos que se veem empoderados frente a outros. Tais indivíduos, ao prevalecerem-se, partem para as humilhações, ofensas, intimidações, exclusão, assédio, fofocas e/ou agressões físicas. Todas elas tendem a acontecer de forma intencional e recorrente, e não como evento esporádico, causando sofrimento às vítimas, testemunhas e, dependendo do caso, ao agressor. Vítimas de *bullying* podem apresentar baixa autoestima, depressão, transtornos alimentares, ansiedade, náuseas, cefaleias, síndrome do pânico, transtorno obsessivo compulsivo, até mesmo chegar a cometer homicídio e suicídio (GUARESCHI; SILVA, 2008; SILVA, 2010). Frente à gravidade da situação, entendemos que as instituições escolares que se preocupam com o bem-estar de seus educandos, para além do viés somente instrucional, sem dúvida caminham a passos largos em direção a uma cultura de paz.

No filme em questão, constatam-se ações de *bullying* contra o protagonista, provocadas por colegas de classe. Seja por notas baixas na escola, ou por roupas não enquadradas como “de marca”, o personagem principal viu-se diante de repetidos ataques e insultos, suscitando tristeza, sentimento de inferioridade, baixa autoestima, além de agressividade física e verbal. Diante de uma situação como essa, nos perguntamos: qual posicionamento a escola precisa tomar? Quais ações podem ser feitas? De que forma o educador pode identificar vítimas de *bullying* que, por medo ou vergonha, silenciam-se diante do sofrimento? Silva (2010) aponta que ações qualificadas como *bullying* podem acontecer em diversos segmentos da sociedade, mas são frequentes no espaço escolar, indicando assim a necessidade de um programa interno, específico para a realidade de cada instituição, com o intuito de promover prevenção e coibição do fenômeno.

De acordo com Vieira et al. (2016), há uma significativa incidência de casos de *bullying* entre alunos do Ensino Fundamental que ocorrem dentro da sala de aula. A constatação reforça a importância do professor em detectar a ocorrência das agressões (sejam elas verbais, físicas ou de exclusão) para assim poder intervir e ajudar a construir uma nova história de relação entre os envolvidos. Segundo Neto (2005), não somente a vítima precisa de amparo, mas também o agressor e as testemunhas. Estas últimas geralmente são colegas que presenciam tais ações, podendo



compactuar com o agressor ou sofrer pela sensação de impotência diante das agressões, em face ao sentimento de incapacidade de auxílio à vítima.

Com referência ao filme, ao retratar seus alunos caçoando de Ben Carson pelo fato do mesmo não ter acertado as questões de um teste, a professora da classe é amável e compreensiva com seu estudante. Entretanto, ela não se posiciona frente aos demais no sentido de realizar ações educativas a respeito do *bullying* praticado/sofrido/testemunhado. Na época em que o enredo se passa pouco se abordava sobre o tema, sequer se utilizava o termo *bullying*. Conforme Guareschi e Silva (2008) somente a partir da década de 1970 que se passou a dar, ainda que timidamente, atenção ao fenômeno. O fato é que a cena do filme é uma deixa para que educadores do século XXI percebam-se não como meras testemunhas apáticas e passivas diante de confrontos entre estudantes, mas que devem assumir-se como agentes atuantes em prol do desenvolvimento não só cognitivo, mas também socioafetivo dos educandos.

Para tanto, a parceria entre os profissionais da Educação que atuam em uma instituição é fundamental. Não é defendido aqui que o professor deva agir sozinho ou que em todos os momentos saiba qual a melhor forma de proceder ao testemunhar ações de *bullying*. Um professor pode e deve ter o sentimento de pertença ao seu local de trabalho, sentindo confiança e liberdade para pedir auxílio aos demais colegas para melhor agir diante de um caso específico, ser amparado quando se sentir angustiado e impotente no auxílio aos envolvidos numa situação de *bullying* ou, ainda, ter respaldo e incentivo para promover atividades que visem ao desenvolvimento de relações cordiais, de respeito, de cidadania.

Formações continuadas voltadas a professores de uma determinada escola, por exemplo, ao instigar suas percepções acerca do tema *bullying*, podem servir como palco para o compartilhamento de experiências já vivenciadas, de dúvidas e angústias, de formas diferentes de lidar em situações específicas. A equipe que organizar a formação aos professores poderá, na sequência à exibição do filme, lançar mão de cartilhas, documentários, estudos de caso, jogos e diálogo com profissionais da área da saúde. No tocante às causas e consequências do *bullying*, Silva (2010) aborda que as mesmas não são de tratamento exclusivo da instituição escolar, mas devem ser consideradas uma questão de saúde pública, envolvendo as áreas médica, psicológica e assistencial.

Além disso, é preciso que a escola invista no desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicológico de seus educandos, inclusive daqueles envolvidos na prática de ações ofensivas e excludentes aos demais. Conforme Neto (2005, p. 170), todo o sujeito, seja individualmente ou não, tem uma predisposição à mudança. Em tais circunstâncias, mesmo que adversas, é plausível que os



indivíduos venham a “[...] protagonizar uma vida apoiada na paz, na segurança possível e na felicidade. Mas esse desafio não é simples e, em geral, depende de uma intervenção interdisciplinar firme e competente, principalmente pelos profissionais das áreas de educação e saúde.”.

Relações étnico-raciais

O filme *Mãos Talentosas* ainda nos permite abordar a temática “relações étnico-raciais”, tomada aqui como categoria de análise. No enredo, Ben Carson protagoniza cenas de racismo/preconceito nos ambientes escolar e profissional. Com relação ao meio acadêmico, observa-se determinada professora lamentar Ben vencer de um colega branco a disputa de uma atividade de soletrar, além de em discurso público não aceitar “um rapaz de cor” apresentar melhor coeficiente de rendimento dentre estudantes brancos.

Já em sua vida profissional, enquanto médico residente, Carson é confundido pela recepcionista do hospital como auxiliar de serviços gerais, ficando subentendida sua ideia de correlação entre etnia e exercícios profissionais inferiores à profissão de médico. Em outras situações, o protagonista em meio a um grupo de pessoas brancas, no elevador do hospital, não recebe retorno de seus cumprimentos.

Questões como estas nos levam a debater sobre o assunto, dando respaldo para o papel da escola na educação étnico-racial. Uma escola, uma igreja, um clube de futebol ou qualquer outra instituição, ao lidar com relações humanas, precisa colocar em pauta a diversidade étnico-racial, enaltecendo o respeito que deve haver entre as pessoas e enfrentando, por meio da Educação - seja ela advinda de instituição formal de ensino ou não -, as resistências à crença de que há pessoas superiores e inferiores. Nesse sentido, os professores e a escola são considerados pela sociedade responsáveis por praticar uma educação de valores, na qual “[...] a discriminação racial, o racismo e o preconceito não estejam presentes.” (DIAS, 2012). No entanto, de acordo com Ferraro e Dornelles (2015), esta educação de valores tem sido negligenciada em favor de um ensino técnico e científico.

Nessa perspectiva, torna-se pertinente as considerações sobre currículo. Em 2003 foi sancionada a Lei 10.639 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos Ensinos Fundamental e Médio (BRASIL, 2003). Para Dias (2012, p. 184), apesar da legislação em vigor, o “[...] tratamento pedagógico para a diversidade étnico-racial continua controverso e constitui-se em campo árido.”, pois a abordagem de tal temática implica romper com uma tradição curricular. Contudo, tanto a cultura europeia, quanto a afro, contribuiu para a diversidade cultural no Brasil, sendo, portanto, ambas dignas de valorização e reconhecimento



(RAMOS; AMARAL, 2015).

Certamente há escolas que problematizam as relações étnico-raciais no Brasil e no mundo. No entanto, seja por falta de motivação, interesse, formação docente adequada ou uma mistura desses e/ou outros, muitas escolas se eximem de uma discussão mais profunda a respeito disso. Inserem, de forma descontextualizada e pouco problematizada, textos vagamente explorados, uma palestra expositiva e pouco dialogada pelo dia 20 de Novembro – Dia Nacional da Consciência Negra. Nesse contexto, a formação de professores ganha destaque. Conforme Aguiar, Piotto e Correa (2015, p. 383): “A formação docente assume papel primordial no enfrentamento do racismo no Brasil, bem como na possibilidade da construção de uma consciência das desigualdades raciais em nosso país.”. Sob o viés da educação continuada, os referidos autores salientam que os educadores que têm conhecimento da história dos povos africanos poderão, em atividades de sala de aula, desconstruir a imagem pejorativa culturalmente empregada a esses grupos.

Referindo-se, portanto, aos processos de ensino e de aprendizagem em uma sociedade construída a partir de diferentes etnias e culturas, tais como a do Brasil, Silva (2007, p. 492-493) coloca que, tanto professores, quanto pesquisadores precisam “[...] não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que ‘naturalmente’ integram o dia a dia de homens e mulheres brasileiros; [...] ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural [...]”.

Assim, uma formação a professores, estendida aos demais profissionais da Educação, pode ser um importante passo rumo à construção de uma escola que preza pelas relações harmônicas entre os seus e que, ao mesmo tempo, vislumbra uma formação cidadã que permita com que os sujeitos lutem por isso na sociedade. É possível que, por meio de discussões conjuntas, com uso de diferentes recursos e/ou contando com a mediação de educadores que já desenvolvem ações educativas sobre “relações étnico-raciais”, se mobilizem novos professores. Independentemente da área de atuação, todos precisam lançar um olhar mais criterioso sobre essas questões que há muito assolam e devastam as relações humanas, mas que atualmente, seja por força de lei, apelo midiático ou pela vontade de fazer a diferença, podem ter um novo enredo.

Afetividade nas relações pedagógicas

Aqui, valendo-nos dos pressupostos de Santos (2012) de que em qualquer relação que o ser humano estabeleça há a influência da afetividade, desejamos discutir a importância da relação afetiva entre professor e aluno. Para tanto, evidenciam-se duas subcategorias: *relação família-*



escola e interdependência entre vida pessoal e vida acadêmica. Em ambas, discutimos em torno dos fatores que contribuem para o sucesso escolar do estudante.

No que tange à subcategoria *relação família-escola* está explícita a ideia de que a parceria entre estes dois grupos sociais influencia positivamente no desempenho do aluno. O filme pouco apresenta a conexão entre essas duas esferas e, por esse motivo, queremos atentar para essa questão. Estudos apontam que a probabilidade do desempenho acadêmico do aluno ser positivo aumenta significativamente quando se estabelece um vínculo - também positivo - entre família e escola, pois por meio dessa parceria ocorrem trocas de informações, de modo que, em conjunto, sejam propostas estratégias de solução para os problemas de escolarização dos educandos (TAVARES; NOGUEIRA, 2013; CAMPOS, 2011).

No enredo observamos em um único momento a mãe de Ben comparecer à escola. Nessa situação sua presença ocorreu após seu filho se envolver em uma briga com um colega. A escola, buscando reforçar a correlação entre postura agressiva e mau desempenho escolar em diferentes disciplinas, solicitou a visita da mãe para conversar sobre o ocorrido e apresentar o boletim do estudante. Neste momento da escolarização de Ben, seu rendimento era baixo. Expresso em letras, na maioria das disciplinas apresentava rendimento “F”, sendo “A” equivalente à nota máxima. Mesmo assim, a preocupação da escola não trazia no seu bojo o intuito de colaborar no crescimento interpessoal e cognitivo do estudante, mas uma tentativa velada de estimular a mãe a retirá-lo da escola e, assim, eximindo-se do seu papel em educar um cidadão para a vida.

Em relação à subcategoria *interdependência entre vida pessoal e vida acadêmica* discutimos a influência dos laços afetivos, seja da família ou da própria escola, no desenvolvimento cognitivo. Nesse viés, Galvão (2003), com base em Wallon, afirma que a relação entre cognição e afeto é de interdependência. Para a autora um desempenho escolar satisfatório tem influência positiva na vida afetiva do estudante, assim como a afetividade, tanto no âmbito escolar quanto no familiar, pode interferir em seus resultados acadêmicos. Nessa perspectiva, salientamos o papel da mãe de Ben ao estimulá-lo a prosseguir nos estudos. No decorrer do filme ela, carinhosamente, incentiva-o de modo a aumentar sua autoestima.

A história ainda apresenta outras situações pelas quais Ben teria passado, ainda na escola. Em uma delas, determinada professora parabeniza-o a cada progresso, demonstrando satisfação na melhora de seu desempenho. Cenas como essa dialogam com os pressupostos de Pereira e Gonçalves (2010) que afirmam que para o sucesso discente é necessário que o estudante se sinta, diante do professor, seguro e confiante. De acordo as autoras, o professor motiva seu estudante



quando o ouve, reconhece seu esforço, elogia seu progresso e acredita na sua capacidade de aprender. Nesse sentido, a presença de afeto nas relações pedagógicas favorece os processos de ensino e de aprendizagem à medida que, para o professor, representa gratificação por seu trabalho e, para o estudante, o desejo de permanecer no ambiente escolar (SANTOS, 2012).

No âmbito desta discussão, Vygotsky (1993) afirma que a dissociação entre pensamento e afeto impossibilita a compreensão da influência de um sobre o outro. Além disso, no que tange à relação entre intelecto e afeto: “A sua separação enquanto objetos de estudo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional [...] o afetivo e o intelectual se unem.” (VYGOTSKY, 1998, p. 9). Segundo Wallon (1975, p. 212): “Para que a criança se sinta feliz, é necessário que exista ainda relações de ordem pessoal, directa, quase de natureza maternal com as educadoras.”. Essa afirmação do autor retrata a influência da afetividade em contextos escolares.

Diante disso, ressaltamos a dimensão do afeto como parte integrante de nossas vidas pessoal e profissional. Assim, uma vez sensibilizados para assumirmos uma atitude humanística, nós, enquanto profissionais da educação, podemos aumentar as contribuições para a aprendizagem de nossos estudantes e, também – talvez na mesma proporção – de nosso próprio sucesso como educadores.

Considerações Finais

As adversidades enfrentadas por Ben Carson, como *bullying*, racismo, dificuldades na escola, entre outras, não o impediram de construir uma história de crescimento pessoal e de atingir sucesso acadêmico e profissional. Com o devido respaldo e apoio familiar, aos poucos o protagonista foi desenvolvendo aptidões e utilizando as experiências negativas como fonte de aprendizado, tornando-se, então, um sujeito resiliente. Silva (2010, p. 76) entende a resiliência como “[...] a capacidade que um indivíduo possui de transmutar sofrimento, dor, rancor, mágoa ou raiva em aprendizado. Este por sua vez, é capaz de gerar soluções que o fazem superar problemas e traumas [...]”. As discussões que o filme propõe acerca de *bullying*, relação professor-aluno, relação aluno-aluno, desenvolvimento cognitivo e afetivo, expectativa do professor em seu aluno - e vice-versa -, entre outros, colaboram na promoção de uma prática docente reflexiva e atenta às necessidades do indivíduo não apenas enquanto estudante, mas cidadão inserido em contextos sociais específicos.

Desse modo, educadores necessitam de uma formação, inicial e permanente, que articule os conhecimentos científicos, pedagógicos e humanísticos, colaborando assim para o desenvolvimento integral de seus estudantes. Os tempos modernos trazem novos desafios. Escola e professores



precisam estar abertos e preparados a eles, dispostos a encará-los, atendendo assim uma demanda típica do século XXI: estudantes que vivem em um mundo globalizado em que o acesso a novas informações se processa rapidamente. Nessa perspectiva, para Imbernón (2010, p. 13):

Ninguém pode negar que a realidade social, o ensino, a instituição educacional e as finalidades do sistema educacional evoluíram e que, como consequência, os professores devem sofrer uma mudança radical em sua forma de exercer a profissão e em seu processo de incorporação e formação.

Além disso, há de se considerar ainda os chamados “saberes experienciais” que, segundo Tardif (2002), são desenvolvidos pelos professores no curso de suas atividades. Sob o nosso ponto de vista, esses saberes representam uma importante fonte de informações a ser compartilhada em formações de professores. Os docentes que já atuam no campo da Educação, por terem vivenciado e enfrentado diferentes situações que envolvem as relações humanas, podem por meio de seus depoimentos e reflexões, socializar suas experiências profissionais com os demais colegas e, inclusive, com aqueles que ministram as formações.

Aqui nos detivemos a explorar temáticas que contribuam para o planejamento de atividades voltadas à formação docente. No entanto, o filme pode se configurar como pertinente recurso pedagógico em função de temas - que a partir dele – podem ser abordados de forma interdisciplinar por professores da Educação Básica. De acordo com Fazenda (2008), a interdisciplinaridade pode representar apenas formatação de currículo, se for concebida somente como união de diferentes disciplinas. Contudo, para a autora, “[...] se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores.” (FAZENDA, 2008, p. 17).

Por fim, acreditamos que a educação do século XXI exige, cada vez mais, das escolas e de suas equipes pedagógicas competências para as quais tornam iminente uma atualização destes profissionais. É necessária uma sensibilização que vise também à formação cidadã, e não simplesmente atue em um nível de formação individual, intelectual, de cunho técnico-científico (instrucional), descontextualizadas de dimensões socializadoras e educativas. Nesse sentido, desejamos reforçar a necessidade da urgência de se (re)pensar uma educação em valores, com instituições que pautem seu trabalho pedagógico a partir da reflexão, contribuindo assim para a formação de sujeitos críticos, mais humanizados e solidários.

Referências



- AGUIAR, M. M.; PIOTTO, D. C.; CORREA, B. C. Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 373-388, 2015.
- AMADO, J. et al. O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 75-86, jan./abr. 2009.
- BARDIN, L.. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 11 abr. 2017.
- CAMPOS, A. R. Família e Escola: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro. **Vertentes**, v. 19, n. 2, 2011.
- DIAS, L. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. In: BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012. p. 177-193.
- FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-28.
- FERRARO, J. L. S.; DORNELLES, L. V. Relações étnico-raciais: possibilidades do ensino de ciências na educação infantil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 277-299, 2015.
- GALVÃO, I. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. p. 71-88.
- GIARDINI, B. L. Formação permanente do professorado: novas tendências. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 1, p. 159-165, jan./jun. 2010.
- GUARESCHI, P.A.; SILVA, M.R. da (Coord). **Bullying: mais sério do que se imagina**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Artmed, 2010.
- MÃOS Talentosas: a história de Ben Carson. Direção: Thomas Carter. Roteiro: John Pielmeier. Estados Unidos: Sony Pictures Television, 2009. DVD (90 min), son., color. Legendado. Dublado. Port.
- NETO, A. A. L. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de pediatria**, v. 81, n. 5, p. 164-172, 2005.



12, 13 e 14/JULHO/2017
Ulbra / Canoas / RS / Brasil



PEREIRA, M. J. de A.; GONÇALVES, R. Afetividade: Caminho para a aprendizagem. **Alcance**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 12-19, 2010.

RAMOS, F. B.; AMARAL, L. M. Diversidade na sala de aula: representação da cultura afro-brasileira. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 301-319, 2015.

SANTOS, F. M. dos. A Importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem como mediadora da práxis educativa no ensino superior. **Revista UNI**, Imperatriz, a. 2, v. 2, p. 111-122, jan./jul. 2012.

SILVA, P. B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, A. B. B. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SOUSA, R. G.; BASTOS, S. N. D. Discursos Epistemológicos de Afetividade como Princípios de Racionalidade para a Educação Científica e Matemática. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 169-184, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAVARES, C. M. M.; NOGUEIRA, M. de O. Relação família-escola: possibilidades e desafios para a construção de uma parceria. **Formação@Docente**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 43-57, jan./jun. 2013.

VIEIRA, I. S. et al. Atitudes de alunos expectadores de práticas de bullying na escola/Attitudes of bullying practices bystanders students at school. **Ciência, Cuidado e Saúde**, v. 15, n. 1, p. 163-170, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas II**. Madrid: Visor, 1993.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.