

A Educação dos Primórdios ao Século XXI:

Perspectivas, Rumos e Desafios

4

Américo Junior Nunes da Silva
Thiago Alves França
Tayron Sousa Amaral
(Organizadores)

Atena
Editora
Ano 2021



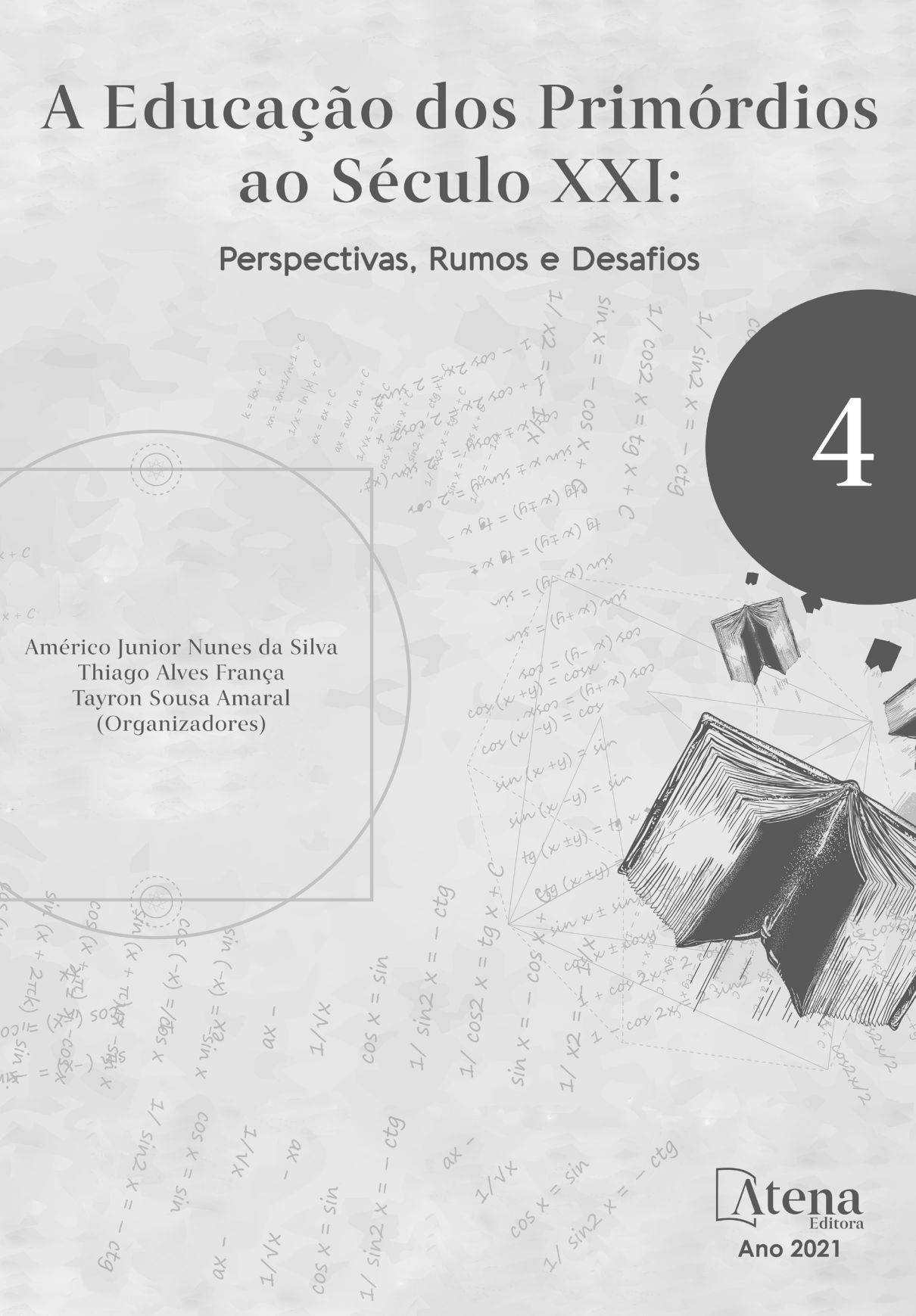
A Educação dos Primórdios ao Século XXI:

Perspectivas, Rumos e Desafios

4

Américo Junior Nunes da Silva
Thiago Alves França
Tayron Sousa Amaral
(Organizadores)

Atena
Editora
Ano 2021



Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

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

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Instituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília

Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina

Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília

Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina

Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra

Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia

Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco

Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas

Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará

Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados

Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino

Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobbon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alessandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar

Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Alborno – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis

Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremona
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
Thiago Alves França
Tayron Sousa Amaral

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação dos primórdios ao século XXI: perspectivas, rumos e desafios 4 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Thiago Alves França, Tayron Sousa Amaral. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-848-9

DOI 10.22533/at.ed.489212602

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. França, Thiago Alves (Organizador). III. Amaral, Tayron Sousa (Organizador). IV. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

Fomos surpreendidos e surpreendidas, em 2020, por uma pandemia: a do novo coronavírus. O distanciamento social, reconhecido como a mais eficiente medida para barrar o avanço do contágio, fez as escolas e universidades suspenderem as suas atividades presenciais e pensarem em outras estratégias de aproximação entre estudantes e profissionais da educação. E é a partir desse lugar de distanciamento social, permeado por angústias e incertezas típicas do contexto pandêmico, que os/as docentes pesquisadores/as e os/as demais autores/as tiveram seus escritos reunidos para a organização deste livro.

Como evidenciou Daniel Cara em uma fala na mesa “*Educação: desafios do nosso tempo*”, no Congresso Virtual UFBA, em maio de 2020, o contexto pandêmico tem sido uma “tempestade perfeita” para alimentar uma crise que já existia. A baixa aprendizagem de estudantes, a desvalorização docente, as péssimas condições das escolas brasileiras, os inúmeros ataques à Educação, Ciências e Tecnologias, e os diminutos recursos destinados a essas esferas são alguns dos pontos que caracterizam essa crise. A pandemia, ainda segundo Daniel Cara, só escancara o quanto a Educação no Brasil é uma reprodutora de desigualdades.

Nessas condições de produção, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, sobretudo aquelas que se entrecruzam com o contexto educacional, e que geram implicações sobre ele. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas educacionais postos pela contemporaneidade é um desafio, desafio este aceito por muitos/as professores/as pesquisadores/as brasileiros/as, como estes/as cujos escritos compõem esta obra.

O cenário político de descuido e destrato com as questões educacionais, vivenciado recentemente, nos alerta para uma necessidade de criação de espaços de resistência. É importante que as inúmeras problemáticas que, historicamente, circunscrevem a Educação sejam postas e discutidas. Precisamos nos ouvir e sermos ouvidos/as, criando canais de comunicação – como é, inclusive, este livro – que possam provocar aproximações entre a comunidade externa, de uma forma geral, e as diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade.

As discussões empreendidas neste volume de “***A Educação, dos primórdios ao século XXI: perspectivas, rumos e desafios***”, por terem a Educação como foco, produzem um espaço oportuno de discussão sobre o campo educacional, mas também um espaço de repensar esse mesmo campo em relação à prática docente, considerando os diversos elementos e fatores que a constituem, inter cruzam e condicionam.

Este livro reúne um conjunto de textos originados de autores e autoras de diferentes estados brasileiros e países, e que tem a Educação como temática central, perpassando por questões de gestão escolar, inclusão, gênero, ciências e tecnologias, sexualidade,

ensino e aprendizagem, formação de professores, profissionalismo e profissionalidade, ludicidade, educação para a cidadania, política, economia, entre outros.

As autoras e os autores que constroem esta obra são estudantes, docentes pesquisadoras/pesquisadores, especialistas, mestres ou doutoras/doutores e que, partindo de sua práxis, buscam, com “novos” olhares, compreender as problemáticas cotidianas que as/os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria uma reação em cadeia, já que, pela mobilização das autoras e dos autores, pela reflexão das discussões por elas/eles empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as, incentivados/as a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nesse movimento, portanto, desejamos a todas e todos uma leitura produtiva, engajada e lúdica!

Américo Junior Nunes da Silva

Thiago Alves França

Tayron Sousa Amaral

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

A PANDEMIA DE COVID-19 E O ENSINO A DISTÂNCIA DE GEOGRAFIA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE LADÁRIO-MS

Rafael Rocha Sá

Leandro dos Santos Pereira

Elisa Pinheiro Freitas

DOI 10.22533/at.ed.4892126021

CAPÍTULO 2..... 12

AULAS NÃO PRESENCIAIS EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O COMPORTAMENTO DE ALUNOS EM ENSINO REMOTO

Alcione Lino de Araújo

Luís Rodolfo Cabral

Plínio Gonçalves Fahd

DOI 10.22533/at.ed.4892126022

CAPÍTULO 3..... 23

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SEUS DESAFIOS: AS METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Gelsomina Maria Bignetti Veloso

José de Lima Albuquerque

Renato Luiz Vieira de Carvalho

Williana Carla Silva Alves

Andressa Pacífico Franco Quevedo

DOI 10.22533/at.ed.4892126023

CAPÍTULO 4..... 32

TECNOLOGIA DA WEB CONFERÊNCIA – CAUSAS DA BAIXA AUDIÊNCIA: UM ESTUDO EMPÍRICO

Viviane Chunques Gervasoni

George Bedinelli Rossi

Dirceu da Silva

DOI 10.22533/at.ed.4892126024

CAPÍTULO 5..... 39

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO DOCENTE PARA A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Bruna Fernanda da Silva Vieira

Paola Gianotto Braga

DOI 10.22533/at.ed.4892126025

CAPÍTULO 6..... 48

TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Isabelle Cerqueira Sousa

Antonia Paula Érika Pinheiro Silva

Lindolfo Ramalho Farias Júnior
DOI 10.22533/at.ed.4892126026

CAPÍTULO 7..... 60

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DO BRASIL: UMA PERSPECTIVA DE MUDANÇA NOS PROCESSOS EDUCATIVOS?

Carlos Antônio Barbosa Firmino
Retieli de Oliveira Silva

DOI 10.22533/at.ed.4892126027

CAPÍTULO 8..... 80

JUVENTUDE E PARTICIPAÇÃO: CONSTRUINDO OFICINAS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

Cinara Rodrigues de Almeida
Isabel Victória Corrêa Van Der Ley Lima
Valquíria Marçal e Silva
Sabrina Dayani Gomes da Silva
Diego da Silva Santos

DOI 10.22533/at.ed.4892126028

CAPÍTULO 9..... 92

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: O FORTALECIMENTO DA AUTONOMIA. UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE A ESCOLA DA PONTE E O MÉTODO KUMON

Paula de Camargo Penteadó
Angela Zamora Cilento

DOI 10.22533/at.ed.4892126029

CAPÍTULO 10..... 111

AS METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Anderson de Moura Lima
Arthur Rodrigues dos Santos
Tarciaara Freire Neiva Rocha

DOI 10.22533/at.ed.48921260210

CAPÍTULO 11..... 123

METODOLOGIAS ATIVAS: DIFERENTES APLICAÇÕES COMO COMPLEMENTO NA PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EQUITATIVA

Ana Luísa Damaceno Mateus
Cindy Fernandes Cintra
Estela Lima Provasi
Pedro Henrique Villaca Gentil
Walton Dantas de Oliveira Junior
Weberton Vinicius Dias

DOI 10.22533/at.ed.48921260211

CAPÍTULO 12	134
OS TRABALHOS INTEGRADOS DO GRUPO TEMÁTICO AGROECOLOGIA DO TEMPO COMUNIDADE DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO / UFRRJ	
Hervaldir Barreto de Oliveira Igor Simoni Homem de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.48921260212	
CAPÍTULO 13	140
A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PELO TRABALHO PARA A SAÚDE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Aline Batista Sousa Larissa de Almeida Rezio Ana Carolina Pinheiro Volp Neuci Cunha dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.48921260213	
CAPÍTULO 14	147
USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I	
Lidiane Sousa Trindade Jeferson Oliveira Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.48921260214	
CAPÍTULO 15	156
MÉTODO DE PRODUÇÃO DE MICROCONTEÚDO EDUCACIONAL	
Marcia Izabel Fugisawa Souza Tércia Zavaglia Torres	
DOI 10.22533/at.ed.48921260215	
CAPÍTULO 16	178
A DIMENSÃO EPISTÊMICA EM ESTUDOS SOBRE ENSINO/EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	
Cristhian Lovis Rochele Ribas de Oliveira Rita de Cássia Pistóia Mariani	
DOI 10.22533/at.ed.48921260216	
CAPÍTULO 17	191
TERENA UM BREVE PASSEIO NA SUA HISTORIA: HISTÓRICO DA ESCOLA INDÍGENA PILAD REBUÁ E O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Lucimar Lima da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.48921260217	
CAPÍTULO 18	202
O ENSINO DA MATEMÁTICA A POPULAÇÃO INDÍGENA NA MODALIDADE EJA	
Lucimar Lima da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.48921260218	

CAPÍTULO 19	213
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NAS FASES DO PENSAMENTO DE JEROME BRUNER	
Carlos Eduardo Marques da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.48921260219	
CAPÍTULO 20	222
RESPIRAR BEM PARA VIVER ALÉM	
Dominique Gomes Raiol Nobre	
DOI 10.22533/at.ed.48921260220	
CAPÍTULO 21	230
CONFORTO E DESCONFORTO DO AMBIENTE ILUMINADO DENTRO DA SALA DE AULA E A QUALIDADE DO ENSINO E APRENDIZAGEM	
Patricia Carly de Farias Campos	
Carlos Alberto de Oliveira Campos	
Angela Valéria de Amorim	
Thiago Vicente de Assunção	
DOI 10.22533/at.ed.48921260221	
CAPÍTULO 22	238
A TERRA E A NOSSA VIDA: OCUPAÇÃO HUMANA E OS RECURSOS HÍDRICOS	
Amanda Kenya Gonçalves dos Santos	
Mariana Andrade Furtado	
Roni Ivan Rocha de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.48921260222	
SOBRE OS ORGANIZADORES	240
ÍNDICE REMISSIVO	242

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DO BRASIL: UMA PERSPECTIVA DE MUDANÇA NOS PROCESSOS EDUCATIVOS?

Data de aceite: 26/02/2021

Carlos Antônio Barbosa Firmino

Ifma-Campus Presidente Dutra-MA
<http://lattes.cnpq.br/0900222482477748>

Retieli de Oliveira Silva

Ifma-Campus Timon-MA
<http://lattes.cnpq.br/1918917836627967>

RESUMO: Este trabalho de pesquisa de cunho bibliográfico discute a Educação quando esta é tomada sobre o ponto de vista de um empreendimento investigativo – a pesquisa. Analisamos o movimento das pesquisas em educação produzido na academia – principalmente nas universidades públicas - e apontamos os seus entraves para verificar se o fluxo tem sido capaz de realizar mudanças nos seus processos educativos. Por meio do desvelamento de alguns aspectos que dificultam pesquisas na área de Educação desenvolvidos nestas instituições, apresentamos algumas sugestões que podem subverter as distorções e facilitar a sua concretização de forma mais propositiva nos recentes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa; Educação; Pesquisa em Educação; Institutos Federais.

RESEARCH IN EDUCATION IN THE FEDERAL INSTITUTES OF BRAZIL: A PERSPECTIVE FOR CHANGE IN EDUCATIONAL PROCESSES?

ABSTRACT: This bibliographic research work discusses Education when it is taken from the point of view of an investigative enterprise - research. We analyze the movement of research in education produced in academia - mainly in public universities - and point out its obstacles to verify whether the flow has been able to effect changes in its educational processes. Through the unveiling of some aspects that hinder research in the area of Education developed in these institutions, we present some suggestions that can subvert the distortions and facilitate their implementation in a more purposeful way in the recent Federal Institutes of Education, Science and Technology.

KEYWORDS: Research; Education; Education Research; Federal Institutes.

1 | INTRODUÇÃO

O trabalho investigativo tem como eixo norteador analisar a Educação sobre o ponto de vista de um empreendimento investigativo – a pesquisa. Nestes termos, propomos, inicialmente, ampliar a nossa compreensão sobre o que é uma pesquisa em educação, para, a partir dela, com o olhar nos referenciais teóricos trabalhados, especificar como ela é tomada numa perspectiva de mudanças dos processos educativos. Isso nos remete a

assinalar os entraves embutidos nessa área de investigação de maneira a poder melhor compreendê-la e, dessa forma, apresentarmos algumas sugestões facilitadoras para a concretização da sua intenção transformadora.

Ressaltamos aqui que quando falamos de pesquisa em educação nos referimos, também, a outras áreas que não são específicas da educação, mas que estão na educação. É o caso, por exemplo, das áreas de ciências da natureza, engenharias, informática, dentre outras, cujos professores, por estarem preocupados com a falta de eficiência nos seus processos educativos, se enveredam para esse campo de pesquisa. Nesse sentido acreditamos que muito do que aqui iremos discutir e as propostas que iremos apresentar poderão ser ampliadas para as pesquisas que se desenvolvem em outros campos de trabalho.

Os Institutos Federais¹ no Brasil, criados a partir das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, por vários fatores, não tinham uma tradição histórica de instituições de fomento à pesquisa. Talvez, um dos fatores marcantes a se considerar seja o tratamento fragmentado e artificial que sempre foi dado entre a articulação ensino e pesquisa no seu interior. Essa visão desarticulada produziu nos professores a cultura da “cisão como algo dado” (DEMO, 1994, p. 41) levando-os a centralizarem sua atenção ao ensino por não dominarem as sofisticações técnicas da pesquisa. Segundo o autor, eles “fizeram a ‘opção’ pelo ensino, e passaram a vida contando aos alunos o que aprenderam de outrem, imitando e reproduzindo subsidiariamente” (IBDEM, 1985, p. 41).

Por outro lado, o crescente estímulo a pesquisa nos Institutos Federais, por influência da sua centralidade formativa no campo da educação tecnológica, têm muito mais ligação com as tecnociências do que com as ciências humanas e sociais, ficando as últimas subjugadas a um plano inferior. No caso específico da área de educação, as pesquisas ficam praticamente restritas aos professores quando estes estão realizando seus cursos de mestrados ou doutorados. A evidência desse fato pode ser comprovada se fizermos o levantamento do número de trabalhos apresentados nos Encontros Regionais de Educação que acontecem em todo o país. Consultada a edição do 19º EPENN da Região Nordeste, realizado em João Pessoa, Paraíba, onde foram apresentados mais de mil trabalhos e somente três tinham assinaturas de pesquisadores dos Institutos Federais.

Tendo agora a prerrogativa legal da formação de professores para as áreas de Ciências da Natureza e Matemática por meio da implantação de cursos de licenciatura – o que tem trazido novas demandas em termos formativos e investigativos - na tentativa de reverter esse quadro de carência, o discurso embutido na criação dos Institutos

1 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados pela Lei Nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (publicada no Diário Oficial da União, seção 1, em 30 de dezembro de 2008), mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica, das Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades. São Autarquias Federais, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. São instituições públicas de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos humanísticos, técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos da Lei. Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às Universidades Federais.

trouxe a defesa de um novo modelo de instituição que se diferencie das Universidades pela agregação das áreas de pesquisa científica, tecnológica e de inovação de forma a fortalecer o campo de atuação do Estado como agente de indução e mediação junto aos setores produtivos. Esse discurso está claro na manifestação do Conselho dos Dirigentes dos CEFETs (CONCEFET) publicado na Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica:

Os Institutos Federais propõem um desenho institucional nesse campo que apresenta contribuições significativas para a educação brasileira, tanto básica como superior, uma vez que entende fundamental que se assuma a pesquisa como um princípio educativo irrenunciável em todos os níveis educacionais com vistas à construção da unidade ensino-pesquisa-aprendizagem e, em consequência, da formação da autonomia intelectual dos formandos em todos os níveis educacionais (CONCEFET, 2008, p. 151).

Porém, esse novo modelo proposto no discurso, já ficou prejudicado na sua origem porquanto o próprio conteúdo da Lei 11.892 de criação dos Institutos, em seu artigo 6º, inciso VIII, referente à suas finalidades, estipula o estímulo à pesquisa aplicada e não a pesquisa de uma forma geral: “realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico”. Nesse sentido, entendemos que pesquisas direcionadas a testar inovações pedagógicas nos Institutos, por exemplo, ficam desprestigiadas posto que são compreendidas pelos executores das políticas e comunidade em geral como não aplicadas. Pelo mesmo motivo, o mesmo cuidado devemos ter quanto ao termo inovação – termo recorrente nessa nova configuração/Lei - para não reduzi-lo na prática a inovações tecnológicas em prejuízo de inovações nas áreas de ciências sociais e humanas.

Do exposto, concluímos que para objetivar-se a manifestação do CONCEFET, os projetos políticos e pedagógicos dos Institutos deverão ter, como uma de suas prioridades, o desenvolvimento da pesquisa (que não deve ser apenas aplicada) e esta deve brotar, preferencialmente, do contexto educacional para ser tomada como um princípio educativo em seus vários níveis, visando acompanhar o desenvolvimento científico e tecnológico e colocar o conhecimento e as inovações (que não devem ser apenas tecnológicas) que ela produz à disposição dos setores produtivos e da sociedade em geral, diferentemente do que usualmente acontece nas Universidades.

Estamos cientes que a distância entre o discurso e a prática é enorme porque, quer queira quer não, somos todos frutos desse modelo cultural hegemônico prevalecente na academia e, pensar algo diferente dele é um tanto desafiador. Haja vista a própria estrutura organizacional dos Institutos que, depois de muito debate, acabou sepultando a criatividade, estabelecendo-se o modelo de gestão de forma piramidal, distribuída por pró-reitorias, como uma cópia idêntica ao que vigora na Academia.

É esse contexto desafiador que nos incentivou a propor essa pesquisa. Uma tentativa

de buscar alternativas para vencer o desafio: dotar os Institutos Federais de uma identidade investigativa autêntica. Nesse sentido, organizamos, primeiramente, o nosso estudo de modo a desvelar como o objeto epistêmico educação se integra ao campo da pesquisa para conhecer como esse campo efetivamente se configura. Em seguida, apresentamos separadamente a nossa concepção de ‘pesquisa’ e de ‘educação’ para, então, formular o significado que elas tomam quando se faz a junção dos termos: pesquisa em educação.

A partir da significação unificada dos termos, mostramos como ou quando é que uma pesquisa em educação pode favorecer a melhoria dos processos educativos.

Para concluir, apontamos alguns entraves que dificultam o desenvolvimento de empreendimentos investigativos na área de Educação e, em seguida, apresentamos algumas propostas que podem permitir que as pesquisas educacionais contribuam de forma mais efetiva para o desenvolvimento dinâmico e proativo do processo ensino-aprendizagem no cotidiano escolar.

2 | PESQUISA E EDUCAÇÃO

No seu sentido etimológico, como consta no dicionário Aurélio², o termo *pesquisa* é indagação ou busca minuciosa para averiguação da realidade; investigação, inquirição e estudo, minuciosos e sistemáticos, com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a um campo qualquer do conhecimento. No sentido usual, podemos tomar o termo como um conjunto de atividades organizadas e direcionadas na intenção de buscar por meio do questionamento sistemático, crítico e criativo, a ampliação de um determinado conhecimento. Esse conhecimento deve ser disponível e transmissível para outros. Não pode ser de senso comum, obtido por desvios ideológicos ou marcado pela emoção, mas “por raciocínios formalmente arquitetados” (DEMO, 2008, p.41). Esses conhecimentos só são efetivamente concretizados se forem obtidos do resultado da articulação do lógico com o real, da teoria com a realidade, pois é exatamente da relação teoria-realidade que surge a problematização.

Em resumo, “toda pesquisa implica atividade sistemática e é, no fundo, sempre exercício acurado de argumentação própria” (DEMO, 2008, p.93). Ela só tem valor científico se os fatos e os dados levantados forem submetidos a uma interpretação teórica e o resultado dessa interpretação for submetido ao crivo de especialistas da área. “Só a teoria pode dar ‘valor’ científico a dados empíricos, mas em compensação, ela só gera ciência se estiver em interação articulada com esses dados empíricos” (SEVERINO, 2002, p. 149). Rudio (1999) corrobora com o tema, quando assinala que a pesquisa só é científica se for feita de modo sistematizado (utilizar métodos e técnicas apropriadas), se procurar um conhecimento dentro de uma realidade empírica. Enfim, cabe ao pesquisador um cuidado

2 Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.0 - O Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, corresponde à 3ª edição, 1ª impressão da Editora Positivo, revista e atualizada do Aurélio Século XXI, O Dicionário da Língua Portuguesa, contendo 435 mil verbetes, locuções e definições - 2004 por Regis Ltda.

intencional com desenvolvimento da pesquisa para que o conhecimento que está sendo gerado tenha aplicabilidade e utilidade social.

Quanto ao termo *educação*, é bem mais complicado abordá-lo porque não depende só de sua conceituação etimológica que segundo Dewey (1979), representa o “processo de dirigir, de conduzir ou de elevar” (DEWEY, 1979, p.11). Depende, também, do contexto que está inserida, de sua forma política, de como representa a sociedade de classes a qual pertence, ou seja, do projeto político que ela defende.

Mesmo etimologicamente, não podemos conceber educação fora das relações entre pessoas porque está impregnada de símbolos, de intenções, de padrões culturais e de relações de poder. Como “prática social humana, é um fenômeno móvel, histórico, inconclusivo, que não pode ser captado na sua integralidade, senão na sua dialeticidade” (PIMENTA, 1997, p. 47). Uma busca isolada do termo

poderia traduzir-se em um ter mais, que é uma forma de ser menos. Esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, caso contrário se faria de umas consciências, objetos de outras. Seria ‘coisificar’ as consciências (FREIRE, 1983, p. 28).

Por pertencer a uma sociedade de classes ela tende a transmitir os modelos sociais da classe dominante, a formar cidadãos para reproduzirem essa sociedade e difundir suas ideias políticas³ (GADOTTI, 2000), mas pode, pelo mesmo motivo, ser espaço de lutas contra essa transmissão. Entretanto, observa Souza (2006), que há um esquecimento quando se trata do campo da resistência posto que, geralmente, se desconsidera outros projetos e processos educativos fora do espaço escolarizado formal.

Feita essas breves considerações podemos agora tomar a educação em todas as suas vertentes, formal, informal e não-formal, como *modeladora* da situação hegemônica ou *formadora* no sentido de sua superação. Ela se “constitui, nos planos social, individual, institucional, e nas suas diferentes modalidades, uma preocupação, um desafio e um instrumento de humanização, singularização, projecção, mas também de desenvolvimento, integração, reconhecimento, consolidação e continuidade” (MAGALHÃES, 2006, p. 94). A ela foi atribuída a formação de pessoas “aptas a viver em sociedade, o que não significa apenas moldar as pessoas para o convívio social, mas instrumentalizá-las para mudarem suas vidas e para atuarem socialmente, aperfeiçoando a sociedade em que vivem” (INÁCIO FILHO, 2004, p. 24).

De tudo o que se discute sobre educação o único consenso é que para que ela aconteça não é necessário que haja um espaço único, um lugar definido - a educação formal.

3 “Com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da escola. A palavra “escola”, como se sabe, deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a se organizar na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria que continua a coincidir como processo de trabalho” (SAVIANI, 2006, p. 31).

Mesmo que não tenham escolas, em qualquer tipo de sociedade ou de países, sejam eles desenvolvidos ou não, existe educação - a educação não-formal. “Existe em cada povo, ou entre povos que se encontram (...) que submetem e dominam outros povos, usando-a como um recurso a mais de sua dominância” (BRANDÃO, 1983, p. 9-10). Começa na família e se estende à comunidade decifrando os mistérios do aprender; “primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos” (IBDEM, p. 10). É um fragmento do modo de vida dos grupos sociais que a idealizam por meio de sua cultura e pela preservação dela, utilizando-se de processos ensino-aprendizagem que veiculam códigos sociais de conduta, normas trabalhistas, arte religião, tecnologias com vistas a um modo de vida coletivo, organizado socialmente e alicerçado na necessidade de perpetuação desta mesma organização.

A educação preserva a cultura, no seu entendimento singular, enquanto resultado das práticas das pessoas comuns, suas maneiras de fazer intencional e consciente que transformam a realidade dos homens distinguindo-os de outros animais. Em outras palavras, e de forma mais simplificada, pode ser “definida como mundo transformado pelos homens. Todos os homens participam de alguma forma da criação cultural, estabelecem normas para a sua ação, partilham valores e crenças” (BOTLER, 2006, p. 109).

A preservação da cultura pela educação não é um campo harmônico posto que a diversidade apresenta-se de forma acirrada, cada grupo cultural tentando superar os grupos diversos, impor seus significados aos demais (SOUZA, 2006; BOTLER, 2006). Sendo assim, administrá-la nos espaços de aprendizagem depende de negociação constante numa perspectiva ética, isto é, de compartilhamento de valores com respeito às diferenças, de tomada da ação pedagógica em relação a conceitos e valores morais que gerem nos indivíduos uma reflexão crítica e transformadora do seu “status quo”. Nas palavras de McLaren (2000), “isto não significa tentar condensá-los em uma polpa cultural homogênea, mas sim sugerir que deve haver uma multiplicação de justiças e uma concepção pluralista de justiça, política, ética e estética” (McLAREN, 2000, p. 84).

Nesse sentido, Botler (2006) ressalta que para harmonizá-la, o educando deve questionar sua cidadania e a própria democracia pela ótica dos conflitos e não por valores universais, para compreender que a igualdade política é historicamente construída no embate de projetos antagônicos. Neste sentido, os conflitos e as contradições construídos no âmbito de um projeto pedagógico escolar devem ser postulados inerentes ao processo de pesquisa e, por isso, considerados como princípio educativo e não científico. Em outras palavras, a pesquisa deve ser tomada na escola como estratégia para alcance de aprendizagens significativas, para (re)construção da autonomia dos educandos no momento em que se apossam dos conhecimentos que ela produz. Como assinala Pedro Demo (2008), a pesquisa “não pode ser vista como atividade especial de gente especial, mas como ambiente mais natural de aprendizagem” (DEMO, 2008, p. 94).

Por outro lado, concordamos com Paulo Freire (1983), que não é possível ter uma

compreensão do que é educação sem que se faça primeiro uma reflexão sobre a própria existência humana. O autor acentua esse sentimento quando assinala que

o homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (FREIRE, 1983, p. 27).

Essa condição de estar sempre em aprendizagem vale de forma contundente para o docente porque quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, neste movimento dialógico, o ensinar-aprender passa a ser uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética (SOUZA, 2007a). Deve ser uma aprendizagem sempre positiva, reflexiva, de (re)elaboração de conhecimentos, mas atenta à responsabilidade com o controle do processo que não pode visar a si mesmo, mas o compromisso com a aprendizagem e crescimento dos alunos. “Jamais podemos dispensar o próprio educador da sua tarefa de se educar enquanto educador, quer dizer, buscar a sua plenitude na sua atuação profissional. A educação do educador sempre será a espinha dorsal da própria Educação” (RÖHR, 2006, p. 17).

Em suma, como a existência humana necessita de conhecimento, esse deve ser concedido sob a ótica de uma educação humana, isto é, no sentido de igualdade de oportunidades, de respeito às diferenças e à individualidade. Isso requer que tomemos uma posição radical contra escolas, sistemas pedagógicos e legislação que servem, como observado por Souza (2007a), apenas aos privilégios dos alunos provenientes dos setores médios da sociedade brasileira.

Ressaltada a nossa compreensão prévia e particular dos termos *pesquisa e educação*, retomemos então ao significado dos termos quanto ao seu sentido integrado: *pesquisa em educação*.

3 | PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Como ressaltamos, a educação tem uma característica modeladora e formadora, por isso transita numa gama diversificada de teorias e de procedimentos de pesquisa o que a torna geradora de conflitos quando da compreensão de seus problemas. Dessa forma, discutir pesquisa em educação não é tarefa simples posto que além de termos de olhar para a sua multiplicidade de subáreas como gestão, ensino, formação docente, currículo, didática, dentre outros, devemos também considerar sua relação com áreas afins tais como História, Psicologia, Antropologia, Economia, Filosofia e Sociologia. Por isso, conforme sintetiza Marli André (2001), “para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área da educação é preciso lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e tratamentos multidimensionais” (ANDRÉ, 2001, p.53).

Segundo nos mostra Gatti (2002), “o campo da educação subsistiu por muito tempo,

e ainda hoje subsiste, pela apropriação de estudos produzidos em áreas afins, como a psicologia, a antropologia, a sociologia, a economia, sem colocar estes estudos sob o crivo de uma perspectiva própria” (GATTI, 2002, p. 12). Por exemplo,

o psicólogo quando trabalha no campo educacional, não faz pedagogia. Ele tão-somente aplica conceitos e métodos de sua ciência a um dos campos da atividade humana, no caso, a educação, como poderia também aplica-los a outros campos, como a clínica, o trabalho etc (PIMENTA, 1997, p. 37).

Ainda mais, essas áreas a influenciam de maneira quase impositiva por carregarem teorias que são aceitas internacionalmente. Não se trata aqui de negar as contribuições teóricas dos grandes especialistas dessas áreas como o psicólogo Jean Piaget ou o sociólogo Pierre Bourdieu, entre outros, mas de buscar “uma nova referência identitária no âmbito das Ciências da Educação” (NÓVOA, 1996, p. 31). Trata-se, então, de transformar essas áreas afins em ciências na educação e não da educação (DEVELAY, 2001).

Essa distinção nos remete ao debate da possibilidade de existência de um objeto epistêmico próprio da educação, uma “Ciência da Educação”. Temos consciência da imensa gama de argumentos contrários a sua identidade própria, autônoma, posto que a sua configuração é complexa porque comporta várias categorias organizadas numa rede polarizada de relações em que, conforme ressalta Pimenta (1997), o sujeito e o objeto se imbricam e se constituem mutuamente. “Ao investigar, o homem transforma a educação e é por ela transformado. A educação é dinâmica, é prática social histórica, que se transforma pela ação dos homens em relação” (PIMENTA, 1997, p. 28).

Assim, para a autora, o desafio para uma ciência da educação seria elaborar um conhecimento que unificasse os que estão dispersos nas outras ciências e colocá-los como prática, como reflexão sistemática sobre educação pela humanização dos homens. Para isso é necessário, “desenvolver uma metodologia específica que permita reter os aspectos dinâmicos da educação, porque são estes precisamente que lhe conferem a especificidade humana” (IBDEM, p. 39). Segundo Röhr (2006), a Ciência da Educação é o objeto em si ou o é, a partir de questões que vem de si e, busca noutras ciências, a sua própria compreensão.

Essa dificuldade de uma identidade própria, de uma Ciência da Educação, ainda tende a persistir porque conforme assinala Pimenta (1997), apesar de ela ter centralidade no mesmo objeto das outras ciências, se diferencia das demais devido à diversidade de questionamentos à que estão submetidas. Segundo a autora, tomando referência em Avanzini, o que

distingue uma tese de história sobre a educação de uma de Ciências da Educação sobre a história (...) é que a primeira busca compreender um período através do estudo de práticas educativas. Por outro lado, as Ciências da Educação pesquisam um problema da educação com a ajuda da história (AVANZINI APUD PIMENTA, 1997, p. 43).

Também as demais ciências, pela complexidade do objeto educação, têm de reconhecer a diversidade de abordagens, numa perspectiva interativa e não conflituosa, não adotando pretensões hegemônicas de delimitação de fronteiras. Corrobora com o tema Dias de Carvalho (1988), quando ressalta que

algumas ciências não visam, de início, a uma aplicação imediata (por exemplo, a filosofia da educação, a história da educação, a sociologia da educação). Outras encontram grandes dificuldades e mesmo bloqueios para traduzir suas conceituações, formuladas nos seus âmbitos, às situações educacionais. Dificuldades essas decorrentes de limitações próprias, bem como limitações por parte dos educadores em traduzirem para as suas práticas a riqueza de formulações de outras ciências (DIAS DE CARVALHO, 1988, p. 90).

Aí o cuidado que devemos ter com pesquisas que estão na educação, mas que não são de educação, ou seja, não tem centralidade na análise pedagógica que visa uma formação humana do sujeito humano. Por exemplo, Pimenta (1997) assinala que o historiador da educação é primeiro historiador, depois da educação. Segundo ela

isso faz com que ele coloque o fato educativo como subordinado à ciência histórica. Dessa forma, opera uma inversão epistemológica, uma vez que a ciência (histórica) passa a anteceder o fato (a educação). O fato (o real, o mundo, o problema), no entanto, é anterior ao conhecimento, à interpretação (ciência) sobre ele (PIMENTA, 1997, p. 39-40).

Está aqui o cerne de nossa análise textual. Da forma que essas pesquisas são compreendidas nos meios acadêmicos estão permitindo a análise pedagógica referenciada acima?

Para respondermos ao questionamento precisamos compreender quais são os principais problemas embutidos em um empreendimento investigativo na linha de Educação.

4 | ENTRAVES DE UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Um dos principais problemas de uma pesquisa em Educação é se a existência de um conjunto de procedimentos formalizados e admitidos como legítimos pelo consenso coletivo da comunidade de investigadores vai lhe conferir caráter de cientificidade quanto à elaboração teórica de um determinado campo fenomenológico (CANÁRIO, 2003). Se estes estão sujeitos a uma disseminação pública devem carregar a natureza dos métodos de trabalho dos pesquisadores via credibilidade que obtém cientificamente.

Mas há alguma lei que nos obriga a repetir esses métodos de pesquisa? Acreditamos que não, mas, enveredar por novos caminhos pode ser arriscado porquanto prevalece a cultura acadêmica de que métodos frágeis não se tornam públicos, são breves e, portanto, não se efetivam concretamente.

Esse fator contribui para a fragmentação dos espaços onde ocorre a pesquisa, para

o predomínio de áreas de maior prestígio, que evidenciam a possibilidade de um retorno econômico em detrimento de outras com menor poder de barganha, como é o caso da Educação. De acordo com Souza (2007b, p. 104), “predomina atualmente a orientação da pesquisa científica pelos interesses comerciais. Ainda que ela nunca tenha estado isenta dessa perspectiva, agora passa a ser predominante”. Assim, “as questões social e política na educação são sobrepujadas pelo fator econômico que, mascarando os demais, revela-se prioritário nas decisões” (GOUVEIA, 2001, p. 4). Estas questões, transmitidas por meio do conhecimento sócio-histórico, são agravadas pelo desenvolvimento tecnológico que, por sua flexibilidade e capacidade de produzir riqueza, gera a supremacia da chamada tecnociência. Segundo Souza (2006), ela dá a impressão de ser a única produção intelectual que merece investimento, atenção e respeito. “Dá impressão, ou assim é! Essa supremacia desqualifica o saber produzido pelas Ciências Humanas e Sociais, tornando a situação ainda mais complexa e a crise mais grave” (SOUZA, 2006, p. 44).

Entretanto, esse domínio mercadológico gera, em contrapartida, exigências mais corriqueiras quanto ao rendimento das atividades embutidas nas pesquisas, já que envolve dinheiro, na maioria das vezes, públicos. Segundo Izaguirre (2004),

los tiempos que corren están marcados por la exigência de rendición de cuentas y eficiencia de todas las actividades en las que se invierte dinero público y consiguientemente por la preocupación por el máximo rendimiento, tanto de la investigación como la práctica educativa (IZAGUIRRE, 2004, p. 2).

Outro problema presente nas pesquisas em Educação é sua vinculação ao embate histórico entre a cientificidade das ciências sociais e da natureza. Segundo Minayo et alli (1994), há os que procuram procedimentos uniformes para compreender o natural e o social no empreendimento científico e os que reivindicam que esse empreendimento é completamente diferente para o campo humano. Trata-se apenas de reconhecer, como advoga Röhr (2006, p. 8), que “a base de qualquer reflexão sobre a meta educacional se encontra fora do âmbito que tradicionalmente chamamos de científico, atrelado a métodos específicos de verificação e comprovação”.

Entretanto esse embate trouxe consequências negativas para o desenvolvimento das ciências sociais porque fragmentou-a em disciplinas desconectadas, traduzindo-se em um retrocesso em relação a outros domínios da prática científica. Isso gerou “um sentimento de inferioridade que conduz a avaliar a situação global das ciências sociais, a partir de uma leitura que tem como ponto de partida o atraso que as caracterizaria, relativamente às ciências exatas” (CANÁRIO, 2003, p. 3).

Mais um problema está na reivindicação da Educação de compor o campo da ‘pesquisa qualitativa’. Fruto desse embate histórico entre a cientificidade das ciências sociais e da natureza, entre uma “apreensão dos fenômenos educativos numa perspectiva crítica, contrapostas aos enfoques positivista e funcionalista” (PIMENTA, 1997, p. 33) para se afirmar como metodologia no meio científico, a pesquisa qualitativa deixou a impressão

que até então, as investigações na área de ciências sociais não se ocupavam de questões de qualidade. Essa redução produziu mais uma vez nesse campo de pesquisa uma tradição investigativa sustentada na crítica sem fundamentação teórica e, por conseguinte, na publicação de trabalhos aligeirados e descontextualizados. Segundo Demo (2008), o “debate sobre *pesquisa qualitativa* muitas vezes tem se perdido em polêmicas estéreis, embora tenha surgido claramente como reação à ditadura do método” (DEMO, 2008, p.115).

Essa superficialidade vem muitas vezes recheada de neutralidade, sugerindo como afirma André (1990) e Gatti (2002), que tudo na pesquisa é de ‘senso comum’, elaborado na opinião do próprio pesquisador e não o resultado de uma crítica rigorosa formulada à luz de uma dada teoria ou no confronto de valores pesquisador-pesquisado, pesquisador-pesquisador e pesquisador-grupos de referência. Conclui Gatti:

enveredar por novos caminhos considerados mais ajustados às necessidades de uma compreensão diferenciada do real, não quer dizer apenas utilizar outros tipos de instrumentos, mas sim transformar atitudes e perspectivas cognoscentes, sem abandonar o eixo da consistência explicativa (GATTI, 2002, p. 13).

Noutro extremo podemos considerar as pesquisas em Educação que são altamente qualificadas nos meios acadêmicos, possuem um extremo rigor metodológico e cientificidade comprovada, mas não saem desse círculo de debate, ou seja, se restringem à discussões internas da academia não se coletivizando. Na verdade são anti-sociais, pois não se coadunam com a sociedade e servem apenas para que seus autores obtenham, muitas vezes, ascensão funcional e outras vantagens. Corrobora conosco Izaguirre (2004, p. 5), quando assinala que no campo da produção de conhecimentos “se lleven a cabo investigaciones de alto rigor científico que solo tiene repercusión em el terreno académico y no producen más beneficios que engrosar el currículum y los tramos de investigación de sus autores”.

Aliás, na academia, principalmente nos setores vinculados aos cursos de pós-graduação, os professores/pesquisadores/doutores continuam se movendo sobre a tradição que foi construída de que eles estão acima das pessoas normais, se colocaram num pedestal “demasiado cómodos em su *olimpico*” (IZAGUIRRE, 2004, p. 7), são os deuses do conhecimento e guardiões da verdade. Essa visão que carregam de que é “Deus no céu e orientador na Terra” leva-os, com poucas exceções, a não realizarem de forma efetiva o seu papel de orientadores, aqueles que têm a obrigação de ajudar o orientando/aluno a encontrar os caminhos apropriados para a concretização de seu empreendimento investigativo. Tal desvio torna a travessia insólita, prejudicando o diálogo. O que deveria ser uma parceria se torna uma imposição e, muitas vezes, decepção. Sugerimos, inclusive, que se faça uma investigação mais aprofundada de tal situação.

Ainda outro problema diz respeito às análises e interpretações. Primeiro, do referencial teórico contido na bibliografia citada, que na maioria das vezes, para atender

aos argumentos do pesquisador, são feitas de forma recortada, fora do contexto ou desvinculadas da totalidade do pensamento do autor referenciado. Nesse sentido, corre-se sempre o risco de deturpar os seus conceitos denegrindo o seu trabalho. Por isso o pesquisador/educador tem que ter ética, profissionalismo, saber interpretar e analisar os textos de forma autônoma e criativa, pois, não se trata apenas de uma informação a ser passada, mas de conhecimento a ser (re)apurado.

Segundo, dos dados empíricos, das transcrições e da narração que não traduzem exatamente a vontade ou a verdade da investigação porque são reinterpretadas pela linguagem e pelo formato da escrita utilizada. Sendo assim, corre-se o risco de desvirtuar os resultados empíricos alcançados. A sorte é que esses desvios também propiciam um movimento de crítica no meio acadêmico.

Sobre o assunto, o velho Gramsci (2001) já advertia que

é preciso fazer preliminarmente um trabalho filológico minucioso e conduzido com escrúpulos máximos de exatidão, de honestidade científica, de lealdade intelectual, de ausência de qualquer preconceito e apriorismo ou posição preconcebida. É preciso, antes de tudo, reconstruir o processo de desenvolvimento intelectual do pensador dado para identificar os elementos que se tornaram estáveis e 'permanentes', ou seja, que foram assumidos como pensamento próprio, diferente e superior ao 'material' anteriormente estudado e que serviu de estímulo; só estes elementos são momentos essenciais do processo de desenvolvimento (GRAMSCI, 2001, p. 18-19).

A maioria das citações tem centralidade em autores clássicos, tradicionalmente avalizados ou em moda na academia e, por isso, muitas vezes são repetitivas. Há um recorrente engessamento conceitual ligado à linha de pesquisa do orientador - uma imposição teórica - que inibe a ação do orientando na direção da inovação e da ousadia ocasionando, frequentemente, uma produção científica similar que segundo Coelho e Silva apud Pimenta (1997) leva a redução da capacidade de produção de um discurso inédito sobre educação. Se o aluno-pesquisador extrapola a expectativa das referências teóricas, está falando pouco, não está expondo suas ideias. Em contrapartida, se expõe muito suas ideias, está abandonando a teoria, está no senso comum. Como assinala Brunner (1991), com grande pertinência:

a comunidade mais ampla tende cada vez mais a deixar de lado nossas publicações, que, para os leigos no assunto parece que contêm principalmente estudos de pouca monta e intelectualmente descomprometidos, cada um dos quais não é mais do que uma resposta a um punhado de pequenos estudos similares (BRUNNER, 1991, p. 12).

Para ilustrar essa tradição impositiva, relato por meio de um diálogo, a intervenção que presenciei de um professor orientador no momento da apresentação do projeto de pesquisa de seu orientando. Disse o professor: __ Acho que você não devia utilizar esse conceito de História da Marilene Chauí porque ela é da Filosofia. Respondeu o aluno: ____

Utilizei esse conceito, como os demais, por achá-lo bem ajustado ao que eu pretendo explicar. O professor retrucou: ____ É, mas, há outros conceitos melhores de autores que são da História. Acho que você devia se restringir a esses autores para dar uma maior visibilidade conceitual a sua pesquisa. Aí, indicou vários deles. Nesse momento, sem mais argumentar e negando sua autonomia, o aluno admitiu retirar a citação. De acordo com Libâneo (1997), isso acontece porque há um corporativismo no âmbito das ciências da educação, onde os profissionais postulam cientificidade à sua área, mas não às outras, para ganharem prestígio e espaço no exercício da profissão.

Agravam mais ainda a redução das análises e interpretações das pesquisas, o curto tempo que se destina à formação de pesquisadores no sentido profissional, os mestrados e doutorados. Esse tempo foi diminuído, mas, as normas e padrões para a sua realização mantiveram-se, ou seja, as exigências para a sua conclusão não foram abrandadas. Na maioria dos casos, os alunos desses cursos têm de viajar, manter sua atividade profissional, não dispõem de bolsas porque as restrições econômicas as tornam cada vez mais reduzidas.

Esses desvios que compõem o cotidiano de uma pesquisa em educação reforçam e contribuem com a tendência de adoção de uma perspectiva acrítica dos pesquisadores sobre as questões de investigação levando-os a apresentar soluções óbvias e previsíveis que nos levam a questionar, dentro de um rigor científico, a qualidade desses trabalhos. Como bem assinala Demo (2008), na academia prevalece

a submissão ao orientador, ao grupo do qual faz parte o orientador, à tradição dominante na respectiva universidade, aos autores considerados centrais para o desenvolvimento do tema, e assim por diante. É neste sentido que se diz ser a pesquisa rito de passagem. Depois de feita, melhor é jogá-la fora e começar de novo, com a devida autonomia (DEMO, 2008, p.108).

Diante da compreensão dos limites que impõem essas questões à elaboração de um empreendimento investigativo na área de Educação, formalizamos então o último e crucial problema que encontramos hoje nessas pesquisas: a dificuldade de transformar os conhecimentos científicos que ela produz em conhecimentos utilizáveis na prática escolar. Para percorrer esse caminho, recorreremos inicialmente ao pensamento de João Francisco de Souza (2007a). De acordo com ele, isso acontece porque muitos pesquisadores e pensadores da educação tomam o termo de forma reduzida, no seu sentido individual, centrado apenas nos problemas da escola ou da sala de aula. Nesse sentido ele defende uma ação docente mais ampliada a que denomina práxis pedagógica.

Assim, a práxis pedagógica seria orientada, planejada, institucional, coletiva (deve estar sustentada num planejamento político e pedagógico). Estaria na ação integrada dos sujeitos com a estrutura institucional (o todo não é apenas a soma das partes), que apesar de viver todos os tipos de contradições e conflitos, tem nela a possibilidade de superação porque em suas amplas dimensões da prática, que são conforme o autor,

todas as suas experiências culturais, quais sejam, pedagógicas, de gestão, discentes, epistemológicas, econômicas, políticas, institucionais, juvenis e sociais, é que repousaria o ideal e a esperança da construção humana do sujeito humano. Todas essas dimensões da prática, em qualquer situação educativa, deveriam estar envoltas de um desejo afetivo de crescimento humano, de amor, de compromisso de busca de conhecimentos úteis à vida dos indivíduos e de “todas as pessoas em todos e quaisquer quadrantes da Terra, inclusive a sua profissionalização como um dos meios que contribuem para nos tornar humanos ou para a desumanização. E, nesse último caso, não a entendemos como educação” (Idem, 2007b, p. 16).

Não há como fazer que uma pesquisa interfira numa práxis pedagógica sem entender como foi construída a relação entre teoria e prática durante sua elaboração. Não se trata, conforme nos indica Pimenta (1997), de desvelar as práticas de uma forma imediatista, mas, explicitar as teorias que se praticam refletindo sobre as propostas encaminhadas e os resultados auferidos. Nesse sentido, Miranda e Resende (2006) corroborando com João Francisco de Souza, destacam que teoria e prática se integram mutuamente porque a objetividade histórica que é não-natural, antes de tudo é produto de realizações humanas. De acordo com elas,

o objeto é sempre objetivação de sujeitos, e compreendê-lo é apreender os sentidos e significados humanos que ali se depositam. O seu conhecimento será o reconhecimento da história e, portanto, das práticas sociais que ali se cristalizaram, sendo o desvendamento da realidade ou o conhecimento produzido acerca dos seus objetos sempre práxis que descortina e se compromete com a realidade (MIRANDA & RESENDE, 2006, p. 514).

De nada adianta uma ciência da prática sem uma teoria que lhe dê suporte. Mas é pela prática que podemos identificar a teoria que a fundamenta porquanto a prática é uma teoria em ação. Uma teoria, porém, só se efetiva por meio de diversas mediações, das tecnologias das diferentes ciências. E, no caso da educação, “as teorias pedagógicas são princípios que questionam a práxis pedagógica e, nessas interações, ambas se modificam” (SOUZA, 2007b, p. 32).

Assim, sem uma formação teórica sólida ao elaborar a pesquisa ele a torna esvaziada de conteúdos porque conforme nos faz acreditar o autor, a coisa mais prática do mundo é uma boa teoria. Nesse sentido, a pesquisa fica desconectada com a realidade escolar e, distante da prática pedagógica dos professores, não produz as mudanças que a educação reivindica.

5 | UMA PERSPECTIVA PROPOSITIVA PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Tendo como base a seleção de problemas, concepções e distorções apresentadas acima de uma pesquisa em Educação e considerando, ainda, o que nos adverte sobre o

tema Marli André (2001), que “a fragilidade metodológica dos estudos e pesquisas da área da educação por tomarem porções muito reduzidas da realidade, um número muito limitado de observações e de sujeitos, por utilizarem instrumentos precários nos levantamentos de opinião, por realizarem análises pouco fundamentadas e interpretações sem respaldo teórico” (ANDRÉ, 2001, p.61), não se qualificam na academia; apontamos, então, para a necessidade de melhorarmos as condições de seu financiamento, de aumentarmos o tempo de sua execução, de possibilitarmos aos seus agentes (docentes/pesquisadores) um acesso otimizado a mais livros e com conteúdos mais atualizados e uma maior facilidade, inclusive oferecendo incentivos, para que publiquem, socializem suas produções e possam revertê-las em aplicações práticas para mudança de suas atividades pedagógicas cotidianas.

É necessário, sobretudo, melhorar as condições da profissionalização docente de forma que, oferecendo-lhes formação (inicial e continuada) de qualidade, remuneração adequada com plano de cargos e salários dignos, recuperem sua autoestima e os tornem respeitados por todos os setores da sociedade.

As pesquisas mais recentes, na contra-mão das políticas governamentais, “têm nos mostrado a necessidade de políticas públicas que venham contribuir para a melhoria das condições de trabalho dos profissionais da educação e do ensino de modo geral” (GOUVEIA, 2001, p. 2). Isso requer uma transformação na “cultura das instituições formadoras (e das escolas, locais de trabalho), para possibilitar o desenvolvimento das habilidades de pensar, formar hábitos de pesquisa, de experimentação, de verificação, análise e problematização da própria prática” (PIMENTA, 1997, p. 62).

A melhoria da sua autoestima, com certeza, refletirá de forma construtiva na adoção de uma ação política-educativa não neutra e no desenvolvimento de sua capacidade de questionar e agir numa pesquisa de maneira autônoma (geralmente ele executa propostas educacionais concebidas por outras pessoas, geradas em outras esferas administrativas e até importadas), crítica e criativa no grupo social ao qual está inserido, pois “só aprenderá a sentir, sentindo, a agir, agindo e a pensar sobre a ação, pensando” (GOUVEIA, 2001, p. 7). É uma ação participativa democrática, embasada nos resultados das pesquisas, que deve ser praticada. Segundo a autora, “a participação traz, como consequência, a responsabilidade pelos próprios atos, tornando a ação docente uma ação consciente e compromissada com as mudanças” (Ibdem, p. 8).

Tendo melhorado sua condição social, o bom uso dos resultados das pesquisas e do conhecimento científico que elas propiciam, como assinala Canário (2003), ficará visível nas suas práticas e nas suas instituições de ensino, ou seja, no modo como eles próprios articulam o seu saber científico com o seu saber profissional.

Concretizada a ação de melhoria das condições do trabalho do docente/pesquisador poderemos, então, como sugere Izaguirre (2004), criar uma rede de gestão do saber, um “sistema que aprende” que permita relações fluídas entre os docentes, destes com os investigadores e os responsáveis políticos; ou como idealiza Correia (2001) uma “ação

comunicacional”, ação de uma comunidade de interpretação voltada para o bem comum e que vai se construindo nas contradições e inter-relações entre o Estado, com suas normas e ações de governo, e o mercado, com o projeto individual e interesses pessoais de cada um; ou ainda numa “perspectiva ética” como assinala Souza (2006), de construção de múltiplas configurações da humanidade do ser humano alicerçadas num compromisso com a diversidade cultural que compõe o Estado em todas as suas dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais.

Do nosso ponto de vista, sintetizando a pretensão dos três propositores, achamos que se deve fazer um esforço concentrado na direção contrária a fragmentação no campo da pesquisa em Educação, concebendo a ela uma nova configuração que seja alicerçada em uma ação coletiva, um esforço permanente na constituição de grupos de estudos e pesquisas que, independentes de credo, cor da pele, raça, gênero, sexo, idade e origem política, cultural e étnica de seus membros, permita integrar de forma dinâmica os docentes com os investigadores e estes, com todos os setores da sociedade (políticos, empresários, sindicatos, organizações não governamentais, movimentos sociais) de forma a articular conhecimentos desvelados nas pesquisas para que se tornem aptos a serem transpostos didaticamente para o cotidiano escolar, facilitando a geração de inovação, favorecendo o trabalho em equipe e a renovação, com vistas à busca incessante da superação de todos os tipos de violência, preconceitos, subordinações, exclusões e desigualdades humanas, ou seja, do bem comum. Corroboramos ainda McLaren (2000), assinalando que um projeto de tal envergadura requer um novo tipo de solidariedade entre as pessoas envolvidas que as permitam trabalhar juntas na construção de uma base comum de luta que busque a justiça cultural, social e econômica contra a qual possam medir seus passos enquanto trabalham juntos no “espírito de um mandato renovado pelo renascimento e transformação da democracia” (McLAREN, 2000, p. 53).

Destarte, essa ação coletiva recairá sobre a profissão docente colocando-a ao nível de respeito e credibilidade de outras profissões como a medicina, o direito e a engenharia. “Está em causa, portanto, o problema da construção de formas de convivência que garantam uma existência agradável e alegre à humanidade” (SOUZA, 2006, p. 53). Essa rede só será possível, como sugere Correia (2001), se for desenvolvida uma epistemologia da escuta que favoreça a intermediação entre os conhecimentos científicos e os da prática de forma auto-reflexiva partilhada para não tornar a prática esvaziada de teoria e vice-versa. O aprimoramento da capacidade de escutar certamente recairá sobre as capacidades de ouvir críticas e dar sugestões e manterá um nível de profissionalismo e de debate.

Entretanto, para que tudo se concretize da forma idealizada, é fundamental que os professores mestres e doutores, os intelectuais dos Institutos Federais dispam-se da cultura de superioridade que trazem da academia, baixem sua guarda, coloquem em parêntesis suas vaidades, seus interesses pessoais e corporativos e aceitem de forma coletiva, como se fosse uma necessidade espontânea e natural, a criação de um sistema de avaliação

de sua prática pedagógica e de sua produção acadêmica. Corroborar Marli André (2001) quando assinala que o professor-pesquisador deve

assumir muito seriamente, como tarefa coletiva, o estabelecimento de critérios para avaliar as pesquisas da área, apresentá-los publicamente, ouvir as críticas e sugestões, mantendo um debate constante sobre eles. Temos que continuar defendendo a qualidade nos trabalhos científicos e a busca do rigor (ANDRÉ, 2001, p.63).

Quanto à prática pedagógica, a avaliação deve recair sobre o conjunto da obra, isto é, sobre a ação docente referente à construção da unidade ensino-pesquisa-aprendizagem, como preconizada na manifestação do CONCEFET. Não podemos admitir que em nossas instituições, alguns de nossos professores, em nome de um título de “doutor”, sintam-se no direito “exclusivo” de serem pesquisadores em prejuízo de sua tarefa precípua de docência ou ainda que, no seu ofício docente, rejeitem transitar em todos os níveis educacionais, como preconiza a legislação, negando a verticalização na sua plenitude. Dito de uma maneira mais usual: temos professores que quando retornam dos doutorados não querem mais ‘dar aula’, só fazer pesquisa ou quando ‘dão aulas’ não as querem nos cursos técnicos, só nos superiores e na pós-graduação ou ainda aqueles que se negam a orientar trabalhos de iniciação científica de nível técnico posto que esses não lhes propiciam a devida projeção acadêmica. Não aprenderam na pós-graduação que “professor é quem, tendo conquistado espaço acadêmico próprio através da produção, tem condições e bagagem para transmitir via ensino” (DEMO, 1994, p. 43).

De tudo dito, o certo é que “quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado” (IBDEM, 1994, p. 43). Nesses termos, a aprendizagem dos alunos fica subjugada aos interesses pessoais e corporativos, aos personalismos da soberba e da titulação.

Em relação à produção acadêmica, a avaliação deve recair sobre os trabalhos de pesquisa para torná-los mais produtivos e eficientes. Isso significa avaliar para o que foi que eles serviram, porque tiveram ou não financiamento, quanto custaram e se propiciaram algum tipo de retorno para a melhoria da educação. Em outras palavras, permitirá ir fazendo um (re)alinhamento das pesquisas em Educação sob perspectivas que tragam mais eficácia à produção do conhecimento e sua aplicação no processo ensino-aprendizagem. Afinal de contas ser racional na utilização de recursos e lutar pela identidade de projetos de pesquisas educacionais faz parte do campo de disputas sociais. Assim é que, nossa responsabilidade se multiplica quando tomamos consciência de que a disputa por esses projetos nos Institutos Federais, para ser diferente do que ocorre nas Universidades Federais, deverá ser empreendida acima dos interesses pessoais e corporativos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Em busca de uma Didática fundamental. In: Vera Maria Candau (Org.). *Rumo a uma nova Didática*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

_____. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p.51-64, julho/ 2001.

ARANHA, M. L. de A. *História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. In: *Educação & Sociedade*, v. 22, nº 74, abril. Campinas, SP, 2001.

BOTLER, A. H. Ética e cultura no debate educacional brasileiro. In: SOUZA, J. F. & Outros. *E a pesquisa educacional brasileira: que? O Centro de Educação da UFPE no XIV Colóquio da AFIRSE/ Secção portuguesa: desafios a um mundo multicultural*. Recife, PE: NUPEP/UFPE-Ed. Bagaço, 2006.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

BRUNER, J. *Actos de Significado: más allá de la revolución cognitiva*. Espanha: Alianza Editorial, 1991.

CANÁRIO, R. *O impacte social das Ciências da Educação*. VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Versão escrita do texto da conferência. Universidade de Évora, Portugal, junho de 2003 (mimeo).

CORREIA, J. A. A construção científica do político em educação. In: *Revista do Departamento de Teoria e Prática Educacional*, vol.4, n.9. Brasil: UEM, 2001.

DEMO, P. Pesquisar – o que é? In: *Técnicas de estudo e de pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Ed. CEFET/DIREN, 1994, p. 41-46.

_____. *Saber Pensar*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2008.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DIAS DE CARVALHO, A. *Epistemologia das ciências da educação*. Porto: Afrontamento, 1998.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 2000.

GATTI, B.A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. São Paulo: Editora Plano, 2002.

GOUVEIA, M. S. F. Pesquisa e Prática Pedagógica na Formação de professor: como entendê-la? In: *Pro-posições*. Revista da Faculdade de Educação/UNICAMP, vol. 12, n. 34, mar. Campinas, SP: Educamp, 2001.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Vol 4. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2001.

INÁCIO FILHO, G. Pesquisa em História da Educação: situação atual. In: *Educação e Filosofia*, vol. 18, número especial, maio. Uberlândia, MG: EDUFU, 2004, p. 23-40.

IZAGUIRRE, M. M-R. ¿Sirve para algo la investigación educativa? In: *Organización e Gestión Educativa*. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, vol. 12, n. 1. Espanha: OGE, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Educação: Pedagogia e Didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: Selma Garrido Pimenta (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

MAGALHÃES, J. Memória activa e transformação social – a educação na construção da história da Escola Básica Portuguesa. In: *Cadernos de História da Educação*, nº 4, jan. a dez / 2005. Uberlândia, MG: EDUFU, 2006, p. 93-101.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 2000.

MEC-BRASIL. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília, 2008.

MINAYO, M. C. de S. et. all. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NÓVOA, A. As ciências da educação e os processos de mudança. In: Selma Garrido Pimenta (Org.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Por que a História da Educação? In: Maria Stephanou e Maria Helena Câmara Bastos (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. III – Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 9-13.

PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da Didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: Selma Garrido Pimenta (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

RÖHR, F. *Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação*. Recife, UFPE, 2006 (mimeo).

RUDIO, F. V. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, J. F. Os termos do debate sobre a educação no interior da diversidade cultural: orientações para pesquisa educacional. In: SOUZA, J. F. & Outros. *E a pesquisa educacional brasileira: que? O Centro de Educação da UFPE no XIV Colóquio da AFIRSE/Secção portuguesa: desafios a um mundo multicultural*. Recife, PE: NUPEP/UFPE-Ed. Bagaço, 2006.

_____. *E a Educação Popular. Que? Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro.* Recife: Bagaço, 2007a.

_____. *A prática pedagógica e a formação de professores.* Ensaio apresentado às provas de Concurso para Professor Titular do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Educação da UFPE. Recife, 2007b (mimeo).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ação 20, 38, 40, 41, 46, 65, 67, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 82, 91, 111, 114, 115, 143, 144, 160, 161, 166, 167, 182, 199, 203, 215, 222

Afetividade 80, 81, 82, 87, 90

Ambientes virtuais 23, 24, 25, 31, 147, 152, 154, 155, 158, 177

Aprendizagem 1, 4, 7, 8, 9, 13, 14, 15, 16, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 38, 43, 48, 49, 50, 51, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 65, 66, 76, 82, 84, 90, 98, 99, 100, 101, 102, 106, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 131, 132, 133, 140, 142, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 175, 176, 177, 183, 184, 186, 187, 188, 190, 197, 202, 203, 206, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 229, 230, 231, 234, 236

Aprendizagem em mobilidade 156

Arquitetura da linguagem 156

Arquitetura pedagógica 156, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 166, 167, 168, 171, 174, 175, 176

Arquitetura tecnológica 156, 158, 159, 167, 171, 172, 174, 175

Atuação psicopedagógica 48, 50, 55

Audiência 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38

Aulas não presenciais 12

Autonomia 15, 19, 20, 30, 34, 61, 62, 65, 72, 77, 90, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 116, 120, 125, 126, 127, 199, 200, 218, 222, 223, 224, 229, 231

Avaliação 1, 4, 5, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 44, 46, 61, 75, 76, 91, 120, 132, 156, 166, 167, 175, 176, 209, 231, 236

C

Capacitação 32, 37, 38, 124, 128, 131, 148, 149, 156, 158, 198, 199, 200, 201

Codiv-19 12

Conforto visual 230, 236

Culturalismo 213

D

Déficit de atenção 48, 49, 50, 51, 52, 58, 59

Desenvolvimento 1, 2, 6, 7, 8, 13, 14, 15, 16, 18, 21, 25, 26, 27, 29, 33, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 58, 62, 63, 64, 69, 71, 72, 74, 81, 82, 89, 90, 92, 93, 94, 95,

96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 115, 116, 117, 120, 123, 126, 127, 131, 135, 152, 153, 156, 157, 158, 161, 164, 166, 167, 173, 174, 179, 184, 193, 204, 206, 207, 208, 209, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 222, 223, 224, 228, 231, 232, 236, 240, 241

Design thinking 123, 127, 128, 129, 130, 131, 132

Dissertação 177, 178, 182, 187, 188, 189, 190, 212, 237

E

EAD 1, 2, 22, 25, 29, 31, 177

Educação 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 104, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 128, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 155, 156, 157, 158, 171, 177, 178, 180, 182, 183, 184, 187, 188, 189, 190, 191, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 211, 212, 214, 216, 217, 218, 220, 221, 228, 230, 231, 240

Educação à distância 4, 14, 38

Educação básica 1, 6, 8, 9, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 122, 123, 134, 138, 147, 148, 149, 155, 191, 202, 206, 207, 211, 228, 240

Educação especial 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46

Educação inclusiva 39, 40, 41, 42, 45, 46, 47

Educação pelo trabalho 140, 141, 145

Educação profissional e tecnológica 61, 62, 78, 111, 112, 113, 114, 118, 120, 121, 122

Ensino remoto 4, 5, 9, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21

Ergonomia 230, 231, 232, 236, 237

Escolas em áreas rurais 134

Estratégias educacionais 123, 124, 128, 130, 131, 133

F

Ferramentas de avaliação da aprendizagem 23

Flipped classroom 26, 123, 127, 129, 130, 131, 133

Formação inicial e continuada 39, 41, 42, 44, 196

Formação integral 104, 111, 113, 116

G

Geografia escolar 1, 10

H

Hiperatividade 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59

I

Iluminação 230, 232, 233, 234, 236

Institutos federais 60, 61, 62, 63, 73, 75, 76

Interprofissionalidade 140, 141, 142, 143, 145, 146

K

Kant 92, 93, 94, 95, 106, 108, 109

M

Mapeamento 166, 178, 179, 180, 187, 188, 189

Mediação 9, 13, 24, 29, 30, 62, 115, 121, 149, 152, 197, 222, 224, 231

Metodologia ativa 23, 26, 28, 111, 115, 119, 120, 125

Metodologia da problematização 140, 141, 142, 144, 145

Microaprendizagem 156, 157

P

Pedagogia da alternância 134, 135, 137

Pensamento narrativo 213, 217, 219, 220

Pesquisa 1, 3, 4, 5, 7, 10, 11, 12, 17, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 50, 51, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 82, 83, 90, 91, 93, 108, 109, 113, 119, 120, 126, 128, 134, 136, 137, 139, 140, 147, 148, 149, 154, 156, 157, 158, 161, 162, 178, 180, 182, 186, 188, 189, 190, 191, 196, 198, 199, 201, 202, 207, 210, 211, 223, 225, 230, 232, 240

Pesquisa bibliográfica 28, 51, 93, 128, 178, 202

Pesquisa em educação 60, 61, 63, 66, 72, 77, 109, 188

Prática de ensino 1, 44

Protagonismo juvenil 80, 82, 91

Psicologia cognitiva 213, 220

Q

Qualidade de vida 49, 55, 80, 91, 222, 232

R

Redes agroecológicas 134

Relação com o saber 178, 179, 180, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190

Relato de experiência 140, 141

Respiração 57, 222

Risco a saúde 230

Role-play 123, 127, 129, 130, 131, 132

S

Saúde 2, 13, 48, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 89, 90, 91, 122, 132, 135, 137, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 196, 222, 223, 225, 227, 230, 232, 236

Saúde mental 140, 141, 142, 143, 144, 145

Saúde reprodutiva 80, 82, 86, 89, 91

Saúde sexual 80, 82, 89, 90

Sexualidade 80, 81, 82, 84, 85, 87, 89, 90, 91

T

Tecnologias 9, 13, 14, 15, 16, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 33, 65, 73, 112, 114, 117, 118, 120, 122, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 157, 171, 177, 229, 230

Tese 22, 67, 113, 156, 177, 178, 188, 189, 190, 211

TIC 1, 2, 4, 9, 10, 13


W

Webs conferências 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38

A Educação dos Primórdios ao Século XXI:

Perspectivas, Rumos e Desafios

4

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br



A Educação dos Primórdios ao Século XXI:

Perspectivas, Rumos e Desafios

4

- www.atenaeditora.com.br
- contato@atenaeditora.com.br
- [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena
Editora
Ano 2021