

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
(Organizador)

Educação

enquanto fenômeno social:

Democracia e emancipação humana

4



Atena
Editora
Ano 2021

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
(Organizador)

Educação

enquanto fenômeno social:

Democracia e emancipação humana

4



Atena
Editora
Ano 2021

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Natália Sandrini de Azevedo

Daphynny Pamplona

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

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.

Open access publication by Atena Editora



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

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

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. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
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
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
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
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
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. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Educação enquanto fenômeno social: democracia e emancipação humana 4

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Flávia Roberta Barão
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação enquanto fenômeno social: democracia e emancipação humana 4 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-650-5

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.505211611>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. 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; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas educacionais postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores pesquisadores.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo de trato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. O cenário político de descuido e de trato com as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado **“Educação enquanto fenômeno social: Democracia e Emancipação Humana”**, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, a mulher negra, o trabalhador, a juventude rural, os professores em seus diferentes espaços de trabalho, entre outros.







É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os diversos capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que o intercrusa.

Neste livro, portanto, reúnem-se trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional, tendo a Educação enquanto fenômeno social importante para o fortalecimento da democracia e emancipação humana.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma produtiva e lúdica leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDENTIDADE DOCENTE: UM ESTUDO COM PROFESSORES-ALUNOS DO PROFEBPAR/UFMA	
Suely Sousa Lima da Silva Maria Núbia Barbosa Bonfim	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5052116111	
CAPÍTULO 2	15
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: INTRODUÇÃO A UMA ANÁLISE CRÍTICA	
Gerlany da Silva Sousa Scavone	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5052116112	
CAPÍTULO 3	25
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROEPRE - PROMOVENDO UM TRABALHO PAUTADO NA ESCUTA DAS CRIANÇAS	
Gisele Teresa Medeiros Tanaka Ana Lucia de Camargo Pinto Meneghel	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5052116113	
CAPÍTULO 4	34
FORMAÇÃO ESTÉTICA DO PROFESSOR: A ARTE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	
Daniele Facundo de Paula Elvis de Azevedo Matos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5052116114	
CAPÍTULO 5	47
PESQUISA EM EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E COTIDIANO ESCOLAR	
André Luiz dos Santos Barbosa Angela Maria Venturini	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5052116115	
CAPÍTULO 6	54
ANÁLISIS DE LA MOVILIDAD ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL SEDE REGIONAL TOTONACAPAN	
Ascención Sarmiento Santiago	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5052116116	
CAPÍTULO 7	62
A MONITORIA UNIVERSITÁRIA COMO PORTA DE ENTRADA PARA A PESQUISA CIENTÍFICA	
Gessica Brito Lima Caju	


Leticia Ramalho Paes
Caroline Fernandes da Costa
Virnia Virgínia Maria Dionísio da Silva
Elizabeth Maria dos Santos Freire
Mariana Magda dos Santos Melo
Larissa Silveira de Mendonça Fragoso
Raphaela Farias Rodrigues
Natanael Barbosa dos Santos
Marcos Aurélio Bomfim
Dayse Andrade Romão

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5052116117>

CAPÍTULO 8..... 69

PLATAFORMA TECNOLÓGICA DESARROLLO DE CONTENIDOS DIGITALES PARA LA FORMACIÓN EN EL TRABAJO


María Dolores Martínez Guzmán

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5052116118>

CAPÍTULO 9..... 76

UM OLHAR AS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RUA DO BRASIL E DA COLÔMBIA (1970 -1980)

Carlos Alberto Moreno-González


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5052116119>

CAPÍTULO 10..... 88

ASPECTOS PSICOLÓGICOS DA SEXUALIDADE FEMININA DURANTE A GESTAÇÃO

Juliana da Silva Soares de Souza

Pedro Junior Rodrigues Coutinho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.50521161110>


CAPÍTULO 11..... 96

UM NOVO CURSO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA

Eleandro Adir Philippsen

Adriano José de Oliveira

Elton Anderson Santos de Castro


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.50521161111>

CAPÍTULO 12..... 103

O ENSINO DE BIOLOGIA NA ESCOLA DO CAMPO: NORTEADOR DA COMPREENSÃO PÚBLICA DA CIÊNCIA

Dayse Centurion da Silva

Patrícia Pato dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.50521161112>

CAPÍTULO 13..... 110


O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO DE BIOLOGIA

Ana Flávia Tractz da Luz

Camila Kaminski

Carlos Eduardo Bittencourt Stange

Eda Maria Rodrigues de Aguiar da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.50521161113>

CAPÍTULO 14..... 117

GÊNERO E AGRICULTURA: RELATO DA EXPERIÊNCIA A PARTIR DE OFERTA DE UNIDADE CURRICULAR

Josélia Barroso Queiroz Lima

Ivana Cristina Lovo


Aline Weber Sulzbacher

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.50521161114>

CAPÍTULO 15..... 128

GESTÃO DA DIVERSIDADE NO CONTEXTO ORGANIZACIONAL

Joselia Silva Castro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.50521161115>

CAPÍTULO 16..... 138

ATIVIDADE DE EXTENSÃO COM RECURSO VIRTUAIS

João Pedro de Souza Pereira

Nathan Mickael de Bessa Cunha

Laura Cardoso Gonçalves

Paulo Sergio Alves da Silva

Vitor Leite de Oliveira

Ivano Alessandro Devilla

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.50521161116>

CAPÍTULO 17..... 145

LABORATÓRIO ALTERNATIVO: UMA PROPOSTA PARA DINAMIZAR AS AULAS DE CIÊNCIAS, CONSTRUÍDO A BASE DE MATERIAIS RECICLÁVEIS

Zilmar Timoteo Soares

Brunno Gustavo de Oliveira Gomes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.50521161117>

CAPÍTULO 18..... 158

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: IDENTIDADE E SABERES DA FORMAÇÃO

Evaneila Lima França


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.50521161118>

CAPÍTULO 19..... 170

E SE O ANO BISSEXTO NÃO EXISTISSE?

João Pedro Theves Knopf

Malcus Cassiano Kuhn

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.50521161119>

CAPÍTULO 20..... 180

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Sandra Regina Silva Martins

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.50521161120>

CAPÍTULO 21..... 197


O ÍNDICE DE REMUNERAÇÃO E SEU EFEITO NO AMBIENTE DE TRABALHO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE QUITO - EQUADOR, CASO A

Vicente Marlon Villa Villa

Mayra Karina Flores Escobar

Manuel Antonio Reino Reino

Rodrigo Enrique Velarde Flores


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.50521161121>

CAPÍTULO 22..... 210

PROJETO INTEGRANDO E CRIANDO LAÇOS

Marcia Moreira D'Almeida e Souza

André Ribeiro da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.50521161122>

SOBRE O ORGANIZADOR..... 217

ÍNDICE REMISSIVO..... 218

CAPÍTULO 2

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: INTRODUÇÃO A UMA ANÁLISE CRÍTICA

Data de aceite: 01/11/2021

Gerlany da Silva Sousa Scavone

Pós-graduada pela faculdade unyleya;
Graduada em Pedagogia pela UFT/Campus
Palmas
<http://lattes.cnpq.br/2662814789498266>

RESUMO: O presente artigo constitui-se como parte dos resultados de um trabalho de pesquisa de caráter exploratório, tem como objeto as concepções e práticas pedagógicas relacionadas à Educação Integral. Realizado através de uma ampla revisão bibliográfica, este trabalho tem como pressuposto que as concepções e práticas de Educação Integral, às vezes divergentes, precisam ser estudadas para que haja uma compreensão dos movimentos em prol de uma educação universal, com qualidade, capaz de contribuir para que todos os cidadãos tenham assegurado os seus direitos, enquanto seres humanos. Nele busca-se identificar as concepções e teorias que fundamentam as práticas de Educação Integral desenvolvidas no país, aprofundando o debate contemporâneo sobre as possibilidades, limites e desafios das atuais propostas de ampliação da jornada escolar e de efetivação de uma Educação Integral pautada na lógica da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e dos direitos humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Integral, Práticas Pedagógicas, Pedagogia Histórico Crítica.

EDUCATIONAL PRACTICES IN INTEGRAL EDUCATION: INTRODUCTION TO A CRITICAL ANALYSIS

ABSTRACT: This article is part of the results of an exploratory research work, whose object is the pedagogical conceptions and practices related to Integral Education. Carried out through a wide bibliographical review, this work assumes that the conceptions and practices of Integral Education, sometimes divergent, need to be studied so that there is an understanding of the movements in favor of universal education, with quality, capable of contributing to that all citizens are guaranteed their rights as human beings. It seeks to identify the concepts and theories that underlie the practices of Integral Education developed in the country, deepening the contemporary debate on the possibilities, limits and challenges of the current proposals for expanding the school day and implementing an Integral Education based on the logic of appropriation of knowledge historically produced by humanity and human rights.

KEYWORDS: Integral Education, Pedagogical Practices, Critical Historical Pedagogy.

1 | INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito das propostas de Educação Integral, buscando identificar as concepções que permeiam estas práticas e os limites que representam no sentido de assegurar uma educação de fato emancipadora das pessoas, enquanto sujeitos de direitos, capaz de contribuir para a superação

das desigualdades sociais tão presentes em nossa sociedade.

Assim, neste momento, buscamos compreender como historicamente foram se constituindo as teorias educacionais e as propostas pedagógicas a ela atreladas, especialmente no que diz respeito à relação entre a prática social e a educação escolar.

Sabemos que ainda hoje prevalecem na educação as pedagogias que apoiam os pressupostos neoliberais, refletindo no campo educacional ideias que estão na contramão de uma educação pautada nos direitos humanos e na transformação das relações sociais. No debate atual tanto sobre Educação Integral como Educação em Direitos Humanos, tem se atribuído à educação escolar a função de incidir direta e imediatamente sobre a prática social aproximando-se dos fenômenos e elementos que constituem a vida cotidiana. A fim de nos contrapor teoricamente a essas concepções, buscamos trazer neste trabalho as contribuições por parte da pedagogia histórico-crítica, tanto para a superação das teorias não críticas da educação como das teorias crítico-reprodutivistas.

Nas considerações finais apresentamos uma reflexão sobre os limites e possibilidades das propostas de Educação Integral no âmbito da educação escolar, à luz do referencial teórico adotado (SAVIANI, 1999, 2008; PARO, 1998), e das possíveis contribuições do debate sobre direitos humanos e educação, numa perspectiva crítica.

21 AS TEORIAS EDUCACIONAIS E AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Na obra “Escola e democracia” de Demerval Saviani, cuja primeira edição data de 1983, encontramos uma síntese clara e didática das teorias da educação. Saviani(1999) elabora um panorama sobre as teorias da educação, tendo como pano de fundo a questão da marginalidade nos países da América Latina, dividindo-as em dois grupos: o primeiro, chamado de teorias não-críticas, que compreende a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista, entende a educação como um mecanismo de equalização social e, por conseguinte, de superação da marginalidade. De forma acrítica esse primeiro grupo de teorias reforça a ideia de laços sociais, capazes de promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no meio social.

Já o segundo grupo, denominado por Saviani de “Teorias Crítico-Reprodutivistas”, dentre as quais estão compreendidas a “Teoria da Violência Simbólica”, a “Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado” e a “Teoria da Escola Dualista”, entende a educação como mecanismo de discriminação e marginalização social. Essas teorias são marcadas pela divisão entre classes sociais, em que os grupos que detêm maior força econômica na sociedade são dominantes pois se apropriam dos resultados da força de trabalho dos demais indivíduos. Nessa perspectiva a educação tem como função principal a reprodução da sociedade dividida em classes. Considera-as como teorias críticas porque remetem sempre aos condicionantes objetivos da educação: a estrutura socioeconômica

que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo.

Vale destacar que para as teorias não-críticas a marginalidade social era considerada um desvio comportamental e a educação teria como papel corrigi-lo, enquanto para as teorias crítico-reprodutivistas a marginalidade era decorrente de um problema social. Enquanto as teorias não críticas pretendiam ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola, sem lograr sucesso, as teorias crítico-reprodutivistas explicavam as razões do fracasso escolar.

Entre as teorias não críticas, Saviani aponta três principais. A “Pedagogia Tradicional” é a primeira que Saviani analisa, classificando-a como pedagogia da essência¹, que correspondia às demandas e interesses das classes dominantes da época. Nesse modelo a escola é centrada no professor, o qual transmite o conhecimento que, por sua vez deve ser assimilado pelo aluno.

A bandeira erguida pela escola tradicional era a do ensino dos conteúdos escolares que se dava por meio da transmissão pelo professor, valendo-se também do uso autoritário da disciplina. A ideia que dominou naquela perspectiva educacional pode ser resumida na necessidade de superar a barreira da ignorância vista como um empecilho ao desenvolvimento e progresso social que o momento histórico inspirava. Colocava se na ordem do dia, portanto, a necessidade de se converterem os súditos em cidadãos a fim de que estes pudessem erguer a nova sociedade que surgia, ou seja, a sociedade burguesa.

A “Escola Nova”, ou “Escolanovismo”, pautada no que Saviani chama de “Pedagogia da existência”², afirma que o marginalizado não é o ignorante, e sim o rejeitado. A “anormalidade psíquica” pode ser detectada por meio de testes de inteligência, de aptidão, de personalidade etc. Os homens são essencialmente diferentes, cada indivíduo é único, e a escola precisa se adaptar a isso, “socializar” o aluno (SAVIANI, 1999, p.20).

Para Saviani, (1999), esse modelo exigia uma nova organização da escola:

Assim, em lugar de classes confiadas a professores que dominavam as grandes áreas do conhecimento revelando-se capazes de colocar os alunos em contato com os grandes textos que eram tomados como modelos a serem imitados e progressivamente assimilados pelos alunos, a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesses decorrentes de sua atividade livre. (SAVIANI, 1999, p. 21)

1 Para Saviani (1999) a “Pedagogia da essência”, relaciona-se ao interesse da burguesia de consolidar uma nova ordem social. Nesse sentido, escolarizar todos os homens, afirmando que todos têm direitos iguais, era condição para converter os servos em cidadãos, era condição para que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, consolidassem a ordem democrática burguesa. O papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática” (SAVIANI, 1999).

2 Com a consolidação da nova ordem burguesa, e, conseqüentemente, da própria burguesia como classe dominante, “a participação política das massas entra em contradição” com os seus próprios interesses. Neste momento, em substituição a visão igualitária da “pedagogia da essência” a burguesia vai propor a “pedagogia da existência”, segundo o qual “os homens não são essencialmente iguais: os homens são essencialmente diferentes, e temos que respeitar a diferença dos homens (...), há aqueles que tem mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo” (SAVIANI, 1999). Esta visão das diferenças entre os homens acabou conferindo a “pedagogia da existência” um caráter reacionário, pois, utilizava-se da ideia do diferente com um fim de justificar e legitimar as desigualdades, a dominação, a sujeição e os privilégios.

Para este autor, o “escolanovismo” deslocou a questão do intelecto para o sentimento, do lógico para o psicológico, da cognição para os processos pedagógicos, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade. Na prática, em razão dos altos custos de manutenção, a “Escola Nova” não se popularizou, relegando grande parte da população, especialmente a população pobre à “Escola Tradicional”, por vezes o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Para Saviani por trás da ideia de que a “Escola Tradicional” é deficiente, está o ideário de que “é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos” (SAVIANI, 1999, p. 22).

Dentre as teorias chamadas de não críticas, a terceira é a denominada Pedagogia Tecnicista. De acordo com Saviani (1999, p. 23) “A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional”.

Se antes o produto do trabalho era disposto ao trabalhador, agora segundo Saviani (1999), “é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada”. Nesta concepção, a educação seria uma forma de organização racional capaz de amenizar ou dirimir as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência.

De acordo com Saviani (1999, p. 24), na pedagogia tecnicista, o professor teria um papel secundário, atuando como mero executor de uma política educacional desenvolvida por especialistas, que por sua vez seriam neutros, objetivos, imparciais. A educação seria um subsistema do sistema social, no qual o marginalizado seria o ineficiente, o improdutivo.

Para Saviani (1999) a teoria tecnicista, perdeu de vista a especificidade da educação ao inserir na escola a forma do sistema fabril, expressa na frase “aprender a fazer”, agravando desta maneira o problema da marginalidade por meio dos altos índices de evasão. Um segundo grupo de teorias trabalhado por Saviani na obra “Educação e Democracia” refere-se às teorias crítico-reprodutivistas, as quais entendem não ser possível compreender a educação senão a partir da sociedade e seus condicionantes. Neste grupo das teorias críticas, Saviani (1999) relaciona três; sendo uma das mais influentes a “Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica”, formulada especialmente por Bourdieu e Passeron (1975).

“Sobre a base da força material e sob sua determinação, erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material. (...) Assim, à violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominados corresponde a violência simbólica (dominação cultural)” (SAVIANI, 1999, p. 29-30).

Essa teria tem força sobre a base material e sob sua determinação, é, portanto, um

sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar as relações de forma material. Assim essa violência é reproduzida por parte dos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominadas. Para os adeptos desta teoria, a classe dominante exerce um poder absoluto que não deixa espaço para reação das classes dominadas. Nessa perspectiva a educação é um meio de reprodução da cultura, mas também reprodução das desigualdades pela forma como são perpetuadas as práticas pedagógicas.

Assim, além de se distanciar das teorias acríticas em educação, a “Pedagogia Histórico Crítica” também se opõe às teorias que, apesar de serem críticas, entendem que a escola estaria fadada a reproduzir a lógica da desigualdade não sendo possível contribuir para uma transformação social, constituindo-se apenas como espaço de reprodução das classes sociais.

3 I EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA PÚBLICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Para Vítor Henrique Paro (1998) é preciso fazer a diferenciação entre Educação Integral e “educação em tempo integral, para que não se confunda apenas com a ampliação da permanência da criança na escola, haja vista que aquilo que já é ruim seria ruim por mais tempo”.

Ainda assim estudos mostram, que mais tempo na escola pode garantir melhor desempenho nas disciplinas regulares e aproveitamento nas atividades que integram estas disciplinas. No entanto, embora essas concepções de Educação Integral façam parte das discussões do campo educacional deste 1930, tendo sido idealizadas inicialmente por Anísio Teixeira, as experiências públicas de Educação Integral, que aconteceram de forma experimental, como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro e os CIEPS e não lograram o sucesso esperado.

As primeiras concepções de práticas pedagógicas na Educação Integral eram denominadas ações complementares. As práticas pedagógicas eram desenvolvidas para uma população vulnerabilizada pela pobreza. Contudo, essas ações tinham um caráter pedagógico singular, pois já consideravam a socialização, o cuidado e a participação ativa na comunidade.

Ao longo dos debates educacionais em torno da ampliação do tempo escolar foram ocorrendo mudanças nas concepções acerca da função da escola e do desenvolvimento pleno das crianças e adolescentes. As ações complementares passaram a ser caracterizadas como atividades integradas ao currículo comum. Portanto o processo de ensino aprendizagem passa a ser visto como um elemento de interação entre o currículo escolar e as diversas situações vividas na comunidade, que passam a ser consideradas como oportunidades de aprendizado.

A Educação Integral é incorporada a uma concepção de comunidade de

aprendizagem, em que o processo educacional acontece na relação entre as pessoas e tem uma dimensão pessoal e coletiva. Implica, portanto, na socialização, no diálogo, na troca, convivência e busca um desenvolvimento pleno das pessoas. O processo de aprendizagem é um processo ativo e contínuo, que acontece em situações diversas, e em um determinado grupo contendo, portanto, caráter produtivo e temas ligados à história das pessoas envolvidas neste grupo.

Paro (1988), ressalta a concepção que permeou as experiências e práticas de Educação Integral, que consideravam o ambiente escolar não apenas como espaço de instrução, mas de uma formação integral.

Na década de cinquenta reencontramos as propostas de Educação Integral, só que, dessa feita, advogando-se sua extensão para o âmbito dos sistemas escolas. As bases são ainda escolanovistas, preocupadas com a formação integral, só que agora voltadas para as camadas populares, presentes, nesse momento, as mesmas preocupações da década de vinte com a quantidade e qualidade do ensino, dessa vez, porém, com outra conotação. Paro (1988, p. 191)

Entre os objetivos apresentados para essa proposta de educação, os principais dizem respeito a possibilidade de maior interação com a sociedade, de transformar os sujeitos em cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de praticar a autonomia, a responsabilidades e respeito tanto a si quanto ao próximo. Segundo Paro (1988) a concepção de Educação Integral ao voltar-se para as camadas populares apoiando-se no escolanovismo, trabalha no sentido de inculcar-lhe noções de direito e deveres, formando um cidadão capaz de adequar-se à estrutura social vigente, pautada na democracia liberal.

É dentro deste contexto que as propostas de Educação Integral foram sendo concebidas ao longo da história da educação pública brasileira. Na perspectiva de uma escola que atenda a todos com educação de qualidade e, portanto, vista como instrumento de universalização, Paro (1988) nos instiga a pensar em que medidas tais políticas educacionais, fortalecem a escola pública, enquanto espaço de ensino e aprendizagem, e enquanto elemento de mudança dos processos políticos, econômicos, sociais, e educacionais já existentes.

As teorias e propostas que deram fundamentação as escolas públicas na perspectiva de Educação Integral acreditavam que esse modelo de educação contribuiria para a universalização da escola. Acreditava-se que um a escola de tempo parcial não conseguia assegurar a universalização da educação com qualidade. Contudo, ao desconsiderar os determinantes sociais que condicionam a existência da escola, tais propostas não têm logrado o êxito esperado.

Autores como Saviani (1999) e Paro (1988), consideram que para a questão da universalidade do ensino é preciso pensar o papel que a escola desempenha na sociedade, considerando que seu papel principal está relacionado predominantemente à sua capacidade instrutiva. Nesse sentido, entender a função da escola é fundamental para

compreender a influência da mesma sobre a sociedade. Paro (1988) nos ajuda entender essas discussões sobre Educação Integral, ao constatar que “a educação escolar assume, em nossa sociedade, um caráter ideológico em que a escola representa, em última instância, os interesses da classe que detém o poder político e econômico”.

Nesse sentido, reitera o autor que:

A crítica da escola tem tratado desse assunto com reiterada insistência e abundância de argumentos e comprovações. Para a grande maioria da população que frequenta escola, a função de instrução tem sido reduzida a mínimos insignificantes, como resultado da ação incompetente da escola que, não apenas não consegue prover seus usuários de conteúdos em quantidade e qualidade compatíveis com suas necessidades, mas também não logra retê-los por muito tempo, expulsando-os já nos primeiros anos de escolaridade. (PARO,1988, p. 197)

Contudo, esta visão não elimina a importância da ampliação da jornada escolar, ou mais amplamente, do debate sobre a Educação Integral, haja vista ser a escola o equipamento social que possui maior acervo cultural e técnico, que ao estar disponível para todos, indistintamente, pode ser capaz de possibilitar ao homem maior compreensão do meio em que vive e das possibilidades de bem viver.

As propostas visando à escola de jornada completa parecem não estar preocupadas com a manutenção do caráter pedagógico-instrucional como a função por excelência da escola. (PARO,1988, p. 200). Os desafios da escola pública, no que se refere à efetivação de propostas sólidas de Educação Integral, perpassa pela adoção de referências teóricas e metodológicas que elucidem os determinantes da ordem atual em que vivemos, e ainda, assegurem avanços em relação aos outros aspectos a que se propõe atuar, como os relacionados à área da assistência social e de saúde, à educação, à dimensão afetiva e emocional, educacional e ética entre outras.

Para, Paro (1998, p. 206) “A retomada da proposta da escola de tempo integral ganha hoje novo significado, mas mantém, em relação àquela escola do passado, vários pontos de contato”. Há entretanto, nas legislações atuais, a exemplo da própria Constituição Federal de 1988 (CF/88), do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/96), e do atual Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), um conjunto de garantias que podem contribuir para fortalecer a luta pela efetivação de uma educação que atenda de fato aos interesses de um amplo conjunto da população que não tem seus direitos assegurados efetivamente.

O desafio que se coloca em relação às atividades, relaciona-se à integração destas com o currículo regular. E essas atividades devem ser pensadas relacionando com as atividades por exemplo do professor de matemática com o que trabalha esportes, portanto o projeto político pedagógico precisa estabelecer relações entre elas, pois precisam estar conectadas ao currículo, assim como a organização dos horários estabelecendo os turnos e contra turno.

Por todo o exposto, é preciso estar atento para a realidade e o contexto político-econômico sobre a qual estão sendo desenvolvidas essas experiências de Educação Integral, a fim de que possamos verificar em que medida estas propostas não estão retomando concepções ora idealistas da educação como redentora da sociedade, sem se questionar as bases que a dão sustentação; ou mesmo as concepções crítico-reprodutivistas, que ora denunciam as causas do fracasso escolar de grande parte dos alunos filhos de trabalhadores, sem vislumbrar possibilidades, de a partir do contexto no qual estamos inseridos e o debate sobre os desafios acima expostos, de avançarmos rumo a uma educação que possa contribuir para as mudanças desejadas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação do modelo de Educação Integral tem sido um desafio ao longo da história educacional brasileira. Isto se dá em razão da complexidade de elementos que permeiam a sua efetivação, a qual pressupõe a articulação de diferentes políticas: educação, cultura, saúde etc, além de um currículo organizado em torno não apenas dos aspectos cognitivos, mas também das demais dimensões da formação do ser humano: afetiva, lúdica, ética, etc. Ademais, articula-se ainda, a um compromisso com uma educação para as classes populares em regiões de pobreza e/ou vulnerabilidade.

Constitui-se também como um desafio em razão da necessidade de formação, inicial e continuada, e atuação integrada e colaborativa de diferentes profissionais, entre eles professores da educação básica das disciplinas regulares e professores de atividades culturais, artísticas, técnicas etc, o que exige além de boa vontade, uma compreensão histórica e política das atuais propostas educacionais, e um comprometimento com o ato educativo voltado para a emancipação das pessoas.

Isso tudo, relaciona-se ainda com a necessidade de superação de índices elevados de evasão e fracasso escolar, de estudantes com dificuldades em leitura, escrita e operações aritméticas básicas, instrumentos estes necessários para que possam melhor compreender o meio onde vivem, as relações que se estabelecem entre sociedade e natureza, entre classes etc.

Esse modelo de educação exige altos investimentos, o que nos leva a crer que na atual conjuntura, de crise política e econômica vivenciada nos últimos anos e acirrada neste ano de 2016 em nosso País, as possibilidades de avançar nas propostas de Educação Integral, apresentam desafios ainda maiores para sua consolidação.

A revisão de literatura que procuramos evidenciar neste estudo, trazendo as contribuições das teorias educacionais e da Pedagogia Histórico – Crítica, nos permite considerar que o modelo de educação que historicamente refletiu a racionalidade técnica na educação, a partir dos interesses de uma classe dominante, vem, ainda que a “passos lentos” dando espaço para uma outra concepção e práticas pedagógicas no espaço escolar,

visão esta que não abre mão de uma rigorosa análise do contexto político, econômico e social no qual este debate se insere, tampouco da escola pública como espaço de socialização do conhecimento e de novas aprendizagens.

Nesse sentido, uma Educação Integral, pautada numa concepção de Educação em e para os Direitos Humanos exige a compreensão da realidade micro e macro, a sua análise crítica, o entendimento de processos interdisciplinares que integram vários campos do conhecimento e a preparação de uma base teórica para a ação e intervenção social, isto porque tanto a aquisição de conhecimentos e saberes como a consciência crítica são necessárias para que possamos compreender e questionar os atuais padrões de opressão da organização social, política e econômica, como condição para a paulatina construção de uma sociedade mais justa, na qual a dignidade humana de todas as pessoas é protegida e promovida.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, Guilherme Scodeler de Souza. Educação em Direitos Humanos: uma tarefa possível e necessária. In: VASCONCELOS SANTOS, Raissa Naiady; NACIF de FARIA, Guilherme, [et al], Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 58-77, jan./jun. 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, acessado em 20 de maio de 2016.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

BRASIL. FUNDEB. Lei 11.494 de Junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm, acessado em 28 de maio de 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm, acessado em 28 de maio de 2016.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília. 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm, acessado em 24 de maio

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães; ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. Pedagogia crítica e Direitos Humanos: fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em Direitos Humanos. In: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 405-432, jul./set. 2013.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. Revista Educação e Sociedade Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CENPEC. Percursos da Educação Integral em busca da qualidade e da equidade. [coordenação editorial e textos Beatriz Penteadó Lomonaco, Letícia Araújo Moreira da Silva]. -- São Paulo : CENPEC : Fundação Itaú Social - Unicef, 2013.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da Educação Integral. Em Aberto. , Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. Educação, Proteção Social e Muitos Lugares para Aprender. In: CENPEC. Muitos Lugares para Aprender: educação e participação. São Paulo: CENPEC / Fundação Itaú Social / Unicef , 2006.

NEEPHI. Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: Concepções e práticas na educação brasileira.UNIRIO.2009.

PARO, Vitor Henrique. Escola de tempo integral: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1998.

PATTARO, Rita de Cássia Ventura; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Educação. Santa Maria.v. 39 , n. 1, p. 117-128, jan./abr. 2014.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed.- Campinas, SP: Autores associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

SAVIANI, Demerval. Instituições Escolares: conceito, história, historiografia e práticas. Cadernos de História da Educação – n°. 4 – jan/dez. 2005.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008.

THIESEN, Juarez da Silva. Tempo Integral – uma outra lógica para o currículo da escola pública. Universidade Federal de Santa Catarina. 2006. Disponível em <http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc021.pdf>, acessado em 08 de junho de 2016.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Agro 138, 139, 140, 141, 142

Agroecologia 117, 125, 126, 127

Ambiente de trabalho 130, 132, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209

Análise 1, 3, 4, 8, 9, 13, 14, 15, 23, 36, 41, 63, 65, 67, 90, 94, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 112, 118, 121, 128, 136, 138, 158, 163, 165, 166, 167, 170, 182, 189, 190, 191, 194, 196, 202

Ano bissexto 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179

Aplicativos 110, 111, 112, 113, 115

Arte 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 141, 142, 192

Aspectos psicológicos 88, 89, 90, 91, 92, 94

Autoimagem do professor 180

Avaliação 11, 47, 52, 66, 67, 95, 110, 111, 112, 114, 115, 186, 200, 203, 207

B

BNCC 96, 97, 98, 99, 211

C

Calendário 38, 170, 171, 172, 173, 174, 178

Capacidade tampão 63, 64, 65, 66, 67

Capital humano 69, 70, 71, 129, 209

Compreensão pública da ciência 103, 104, 105, 106, 107, 108

Contenidos digitais 69, 70, 71, 72, 74, 75

Cotidiano 6, 14, 34, 35, 37, 39, 43, 47, 49, 52, 53, 105, 109, 121, 125, 128, 129, 145, 146, 153, 156, 161, 162, 164, 165, 167, 180, 191, 193, 195, 210, 211, 212

Crianças em situação de rua 76, 77, 79, 81, 82, 83, 87

D

Diferenças 6, 7, 17, 27, 50, 89, 121, 127, 128, 130, 131, 132, 135, 136, 211, 213, 214

Diversidade 39, 47, 48, 49, 52, 99, 100, 106, 107, 108, 120, 124, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 140, 143, 155, 158, 168, 192

Docência 1, 3, 9, 11, 12, 34, 43, 68, 96, 98, 108, 110, 111, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 217

E

Educação 1, 2, 3, 5, 6, 7, 10, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 31, 33,

34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 67, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 117, 118, 120, 139, 144, 146, 147, 157, 159, 160, 165, 167, 169, 170, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 203, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 217

Educação integral 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 210, 211, 213, 214, 216

Empregados 197

Ensino-aprendizagem 43, 44, 97, 99, 109, 139, 149, 168, 180

Ensino de Biologia 103, 110

Ensino Superior 51, 52, 53, 64, 66, 117, 165, 179, 197, 198, 199, 209, 217

Erosão dental 62, 63, 64, 65, 67

Escola do campo 103, 107

Evento 124, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 154, 180

Experimentos 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156

F

Feminismo 117, 125, 126, 127

Fluxo salivar 62, 63, 64, 65, 66, 67

Formação continuada 42, 47, 48, 53, 168, 194, 195

Formação docente 2, 12, 13, 45, 158, 160, 161, 164, 166, 168, 184, 186

Formação permanente 96, 98, 102

Formación en el trabajo 69, 71, 75

G

Gestação 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95

Gestão da diversidade 128, 129, 130, 132, 135, 136

I

Identidade 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 168, 169, 194, 195

Inclusão 7, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 105, 128, 129, 132, 170, 171, 211, 215

Infância 12, 30, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 87, 185, 194, 216

Iniciação científica 63, 64, 67, 95

Interculturalidad 54, 56

Interdisciplinaridade 42, 96, 98, 104, 105, 106, 108, 109, 148

Internacionalización 54, 56, 57, 58, 61

L

Laboratório 47, 48, 49, 50, 65, 101, 111, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155,

156, 157, 189, 217

M

Marginalidade 16, 17, 18, 76

Materiais recicláveis 145, 150, 152, 156

Metodologias ativas 96, 97, 101

Monitoria 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 164

Movilidad 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61

Movimento de translação 170, 175, 176, 177

Mulheres 65, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 117, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 131, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144

O

Omnilética 47, 50, 51

Organizações 121, 125, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 144, 209

P

Pedagogia histórico crítica 15, 19

Pesquisa em educação 47, 48, 53, 108, 157

Pibid 110, 111, 113, 115, 158, 159, 160, 163, 164, 167, 168, 169, 217

Plataforma tecnológica 69, 70, 71

Plickers 110, 111, 114, 115, 116

Práticas pedagógicas 15, 16, 19, 22, 25, 32, 186, 187, 213

Problemas de Fermi 170, 174

R

Representações sociais 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 105

S

Saberes 12, 13, 23, 42, 55, 74, 97, 101, 108, 118, 119, 120, 122, 155, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 182, 214

Salários 197, 198, 200, 201, 202, 205, 206, 207, 208, 209


Sexualidade feminina 88, 90, 91


Socrative 110, 111, 114, 115, 116


V

Valorização profissional 180

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Educação

enquanto fenômeno social:


Democracia e emancipação humana


4





Atena
Editora

Ano 2021

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Educação

enquanto fenômeno social:

Democracia e emancipação humana

4



Atena
Editora

Ano 2021