

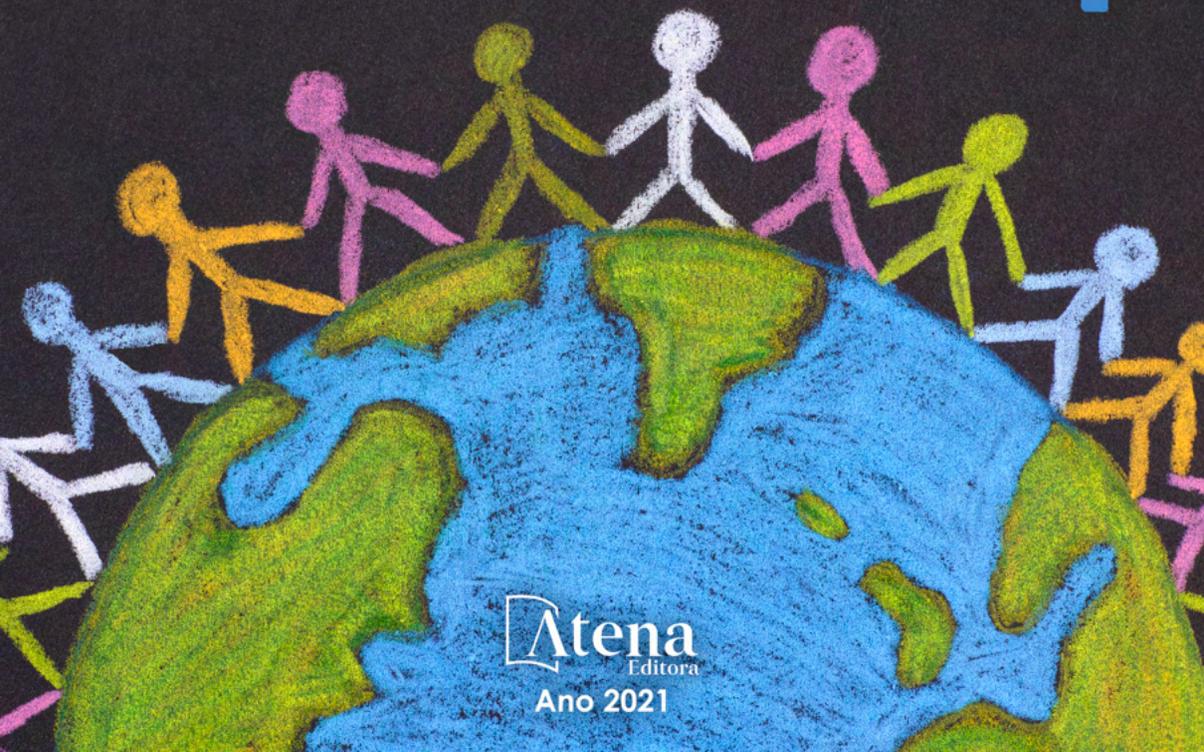
AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
(Organizador)

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	
Ascensión 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 1

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDENTIDADE DOCENTE: UM ESTUDO COM PROFESSORES-ALUNOS DO PROFEBCAR/UFMA

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 06/08/2021

Suely Sousa Lima da Silva

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Professora substituta da Universidade Federal do Maranhão – UFMA - Departamento de Educação I

Maria Núbia Barbosa Bonfim

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação e Representações Sociais

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo analisar as contribuições do curso de Pedagogia do PROFEBCAR/UFMA de Vargem Grande – MA na construção da identidade de professores-alunos à luz da Teoria das Representações Sociais – TRS. Fundamenta-se no referencial teórico das representações sociais, por favorecer a compreensão do objeto na sua integralidade. A discussão aqui realizada é de abordagem qualitativa e os sujeitos da pesquisa são 20 (vinte) professores-alunos do curso de Pedagogia do PROFEBCAR/UFMA de Vargem Grande - MA. A partir da Técnica “Quem Sou eu? aplicada e da análise de conteúdo percebe-se que as respostas predominantes indicam que a maioria dos participantes da pesquisa se considera

professor, alegre e amigo do que se infere que o curso de Pedagogia contribuiu positivamente para que os sujeitos incorporem a docência em sua formação acadêmica. Assim, o estudo sugere ampliar o debate sobre a construção da identidade dos professores-alunos em cursos de graduação.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade docente. Representações Sociais. PROFEBCAR/UFMA.

SOCIAL REPRESENTATIONS AND TEACHING IDENTITY: A STUDY WITH PROFEBCAR/UFMA TEACHER-STUDENTS

ABSTRACT: This work aims to analyze the contributions of the Pedagogy course at PROFEBCAR/UFMA in Vargem Grande – MA in the construction of the identity of teacher-students in the light of the Social Representations Theory – TRS. It is based on the theoretical framework of social representations, as it favors the understanding of the object in its entirety. The discussion carried out here has a qualitative approach and the research subjects are 20 (twenty) professors-students of the Pedagogy course at PROFEBCAR/UFMA in Vargem Grande - MA. From the technique “Who am I? applied and content analysis, it can be seen that the predominant answers indicate that most research participants consider themselves a teacher, happy and friend, which infers that the Pedagogy course contributed positively to the subjects incorporating teaching in their academic training. Thus, the study suggests broadening the debate on the construction of the identity of teacher-students in undergraduate courses.

KEYWORDS: Teaching identity. Social Representations. PROFEBPAR / UFMA.

INTRODUÇÃO

Existe hoje um consenso segundo o qual se afirma que o professor não deve ser visto apenas como um técnico em questões de ensino, mas como pessoa em processo de construir mudanças em sua identidade. Todo professor tem algum tipo de discurso sobre sua profissão, elaborado pela apropriação de experiências concretas que lhe dão pistas orientadoras para sua ação, sendo a reflexividade uma ferramenta para a construção de conhecimento sobre qualquer atividade. Assim, discussões sobre programas de formação docente devem investigar como a relação do professor com o seu próprio processo de aprender são neles trabalhada e de que maneira ocorre a construção de sua identidade docente.

Construímos nossa história e nossa identidade através das relações que vão se estabelecendo ao longo dos anos. Os primeiros traços pessoais e profissionais definem a identidade social de uma pessoa. Por conseguinte, a identidade social remete ao fato de que o indivíduo se percebe como semelhante aos outros, mas remete também a uma diferença. Temos então um duplo movimento que alia semelhança e diferenciação entre grupos (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

Na Universidade, ao cursar Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Maranhão – UFMA encontrei respostas para alguns dos meus questionamentos e formulei muitas outras perguntas. A influência das Representações Sociais na construção da identidade docente foi uma ideia surgida a partir de minha própria construção de identidade. Sentia necessidade de refletir sobre como isso acontece. Queria saber mais. Novas influências passaram a fazer parte de mim, outras não. Muitas opiniões, ideias, pensamentos, teorias passaram a ser minhas, outras foram renegadas, e todas elas foram acrescentando outros fatores à minha identidade.

Diante disso, o interesse em discutir as Representações Sociais dos aspectos ligados aos processos identitários de professores, em especial do Programa de Formação de Professores para a Educação Básica do Plano de Ações Articuladas - PROFEBPAR/UFMA surgiu da condição por mim ocupada como bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Tecnológico do Maranhão – FAPEMA, no ano de 2012. Naquela ocasião, tive a oportunidade de participar do Projeto de Trabalho intitulado “A formação docente nas novas configurações da sociedade contemporânea”, cujo objetivo foi sistematizar dados sobre a formação docente realizada no PROFEBPAR/UFMA, a partir da organização de um banco de dados, da elaboração de boletins e registro de experiências educativas. Dessa forma, esse Projeto contribuiu para a realização de trabalhos técnicos de apoio às pesquisas do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo, Formação e Trabalho

Docente do PPGE/ UFMA.

Um outro importante motivo que me impulsionou a realizar estudos sobre a Teoria das Representações Sociais - TRS deve-se à nossa participação no grupo de estudo já citado sobre a referida teoria, grupo este vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE e ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação – CIERS-ed do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. Neste grupo, por meio de suas prazerosas reuniões, tive a oportunidade de aprofundar os conhecimentos sobre a teoria das Representações Sociais, de elaborar e apresentar trabalhos em eventos nacionais e internacionais, bem como de construir vínculos de amizade que, sem dúvida, permanecerão fincados em nossas vidas e corações.

Após essas considerações, destacamos como objetivo geral desta pesquisa: Analisar as contribuições do curso de Pedagogia do PRO- FEBPAR/UFMA de Vargem Grande – MA na construção da identidade de professores-alunos à luz da Teoria das Representações Sociais – TRS. E como objetivos específicos: apreender marcas identitárias de docência compartilhadas pelo grupo de professores-alunos no curso de formação em análise; identificar experiências vivenciadas pelos professores-alunos no decorrer do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande – MA e de que forma essas experiências têm contribuído para a construção da identidade docente; e perceber aspectos da formação identitária de professores-alunos que os distinguem e os aproximam profissionalmente. Estes objetivos foram elaborados à luz das questões norteadoras que surgiram e começaram a nos inquietar, originando a problemática deste trabalho: Como se constrói a identidade docente do professor e que elementos fazem parte dessa construção? Que experiências vivenciadas pelos professores no curso de formação contribuem para a construção de sua identidade docente? Que sentidos o professor atribui ao ser docente?

Buscando compreender os elementos que contribuem para a formação do sujeito professor, este estudo encontrou no conceito de identidade um recorte promissor e relevante. E mais, assumindo que identidade não é um fator estático, inato, mas um processo que se constrói na prática social, na relação com os outros, elegemos um espaço educacional, uma vez que nesse espaço são construídas as subjetividades docentes.

Assim, a partir da TRS, tentamos perceber como um determinado grupo pensa e age diante de sua realidade. Para tanto, nos apoiamos na teoria de Moscovici que a conceitua como “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (1978, p. 27). Isso significa que as representações sociais conseguem “incutir um sentido ao comportamento”, integrando-o a uma rede de relações, que se traduz por opiniões, imagens, retratando, enfim, a “posição e a escala de valores de um indivíduo ou de uma coletividade” (p. 49).

Portanto, os grupos sociais têm representações deles mesmos, assim como têm representações da posição que ocupam em relação a outros. Sabemos que essas

representações desempenham um papel fundamental na construção da identidade, uma vez que é a partir delas que os indivíduos apreendem sua diferença e sua semelhança em relação ao outro.

Nesse movimento, as representações sociais agem ativamente na formação do processo identitário dos sujeitos. Assim, as representações sociais nos permitiram identificar aspectos comuns da formação identitária de professores que os distinguem e os aproximam profissionalmente, de modo que os posicionamentos pessoais trarão consigo marcas identitárias (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

Para cumprir os objetivos desta pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa, que proporciona um modelo de entendimento profundo de ligações entre elementos, direcionado à compreensão da manifestação do objeto de estudo. É caracterizado pela empiria e pela sistematização progressiva do conhecimento até a compreensão lógica interna do grupo ou do processo estudado (MINAYO, 2007).

Em nosso percurso metodológico, para a análise dos dados coletados, elegemos a técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Compreendemos que essa análise ao conduzir as descrições sistêmicas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de significados em um nível que vai além de uma leitura comum.

[...] a análise de conteúdo compreende técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados. A escolha deste método de análise pode ser explicada pela necessidade de ultrapassar as incertezas consequentes das hipóteses e pressupostos, pela necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas (BARDIN, 2007, p. 45).

Essa técnica impulsionou alguns outros estudos como os realizados por Bonfim (2008, p. 243, 244), cujos passos consistem em: a) efetuar a leitura flutuante do material escolhido; b) fazer a redução das entrevistas; c) processar a decodificação do material; d) selecionar os núcleos de sentido; e) analisar e revisar esses núcleos; f) escolher as categorias de resposta; g) e realizar a revisão das categorias.

Dessa forma, a partir dos estudos realizados por Bardin, Bonfim, Spink e Continho, desenvolvemos nossa pesquisa com base na referida análise de conteúdo, que foi utilizada para interpretar os dados das entrevistas semiestruturadas, realizadas com 20 professores-alunos do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande – MA.

Além disso, aplicamos também aos participantes desta pesquisa a técnica “Quem sou eu?”. Trata-se de uma técnica simples no qual se pede que o entrevistado responda 20 vezes consecutivas à pergunta “Quem sou eu?”, e dê 20 respostas diferentes. Dessa forma, este estudo sobre a Técnica “Quem sou eu?” nos interessou, pois nos deram indícios

de como o professor-aluno do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/ UFMA, de Vargem Grande – MA, se autoidentifica, ou seja, como se percebe. Neste sentido, adaptamos a referida técnica à nossa pesquisa, que segundo Deschamps e Moliner (2009), inclui aspectos que contemplam respostas tanto objetivas como subjetivas sobre sua identidade.

Neste trabalho, enfocamos sobre a Teoria das Representações Sociais - TRS, além disso, apresentamos alguns estudos que abordam a relação dessa teoria com os processos identitários, uma vez que a constituição identitária de cada professor interfere diretamente no todo da instituição de ensino, nas práticas vivenciadas, na forma de perceber e compreender o processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, a instituição de ensino, em suas múltiplas formas e possibilidades, interfere na constituição identitária desse mesmo professor.

Por fim, discorreremos sobre nossa experiência na aplicação do questionário de perfil, da técnica “Quem sou eu” e na realização das entrevistas semiestruturadas; bem como analisamos os instrumentos metodológicos utilizados durante a pesquisa, assim como damos voz aos professores-estudantes, apresentando suas representações sociais, com o intuito de perceber até que ponto estas representações estão presentes na construção de sua identidade docente.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO EXPRESSÃO DOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS NA EDUCAÇÃO

Nesta pesquisa, como sinalizamos, anteriormente, utilizamo-nos de alguns princípios da TRS para a construção do objeto de estudo e o desenvolvimento desta investigação. Essa Teoria vem se constituindo, historicamente, como campo científico preocupado em investigar o saber do senso comum, conhecimento socialmente elaborado e partilhado pelos sujeitos dentro de um contexto sócio-cultural específico. Como forma de conhecimento científico, a TRS foi inaugurada pelo psicólogo social francês Serge Moscovici, com sua investigação, intitulada *Psychanalyse son image et son public* (1961).

Para Moscovici (1961), as representações são construções sociais, que estudam os processos por meio dos quais as pessoas, em interação social, constroem explicações sobre os objetos sociais que exercem forte impacto em suas vidas.

Em diálogo com a perspectiva moscoviciano, a representação social é aqui entendida a partir do conceito síntese proposto por Jodelet (1989, p. 36): ou seja, “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem como objetivo prático e concorre para construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Dessa forma, a representação é sempre de alguém sobre alguma coisa. Segundo Arruda (2003, p.22), “o ‘alguém que constrói’ baseia sua construção num território vivencial e simbólico que lhe dá o chão para a sua leitura de mundo”. Nessa perspectiva, o sujeito, então, não é determinado pela compreensão de ruptura entre indivíduo e sociedade, mas

percebido como um sujeito implicado na sociedade, carregado de subjetividade e de forças criativas.

No que concerne à educação, esse campo caracterizado pela complexidade dos fenômenos a que ele se refere, aparece ligado a uma multiplicidade de problemas de ordem organizacional, institucional, política, cultural, pertinentes a certos níveis dessa ampla realidade. No entanto, a perspectiva das representações sociais que tem a disposição de identificar a dimensão simbólica dos fenômenos sociais, torna possível o estudo psicossocial da educação permitindo o entendimento de muitos dos aspectos do sistema educativo.

Sob a designação de sistema educativo pode-se compreender o que Jodelet (2007) chama de estrutura institucional, seus atores, suas funções e características que formam ao longo de um determinado período a cultura acadêmica que está em relação direta com o seu ambiente social. Assim, o conjunto organizado de significações, os processos de construção da subjetividade, que aparecem no discurso dos diferentes sujeitos da instituição educativa são passíveis de serem identificados e compreendidos através do aporte teórico metodológico da Teoria das Representações Sociais - TRS.

Nesse sentido, a TRS permite-nos compreender a realidade social, articular as dimensões sociais e culturais com a história, possibilitando uma interpretação dos processos e modos pelos quais os indivíduos e os grupos constroem e analisam o seu mundo e as suas vidas. Sendo uma teoria que possibilita a leitura e compreensão do mundo que nos envolve, é salientada a importância de se ter em consideração a relação entre as representações sociais e os processos identitários.

Dessa forma, a identidade será estudada pelo referencial teórico das representações dos processos identitários descrito por Ciampa (1997), Dubar (2007), Deschamps e Moliner (2009). Por outro lado, consideramos que a TRS ligada à proposta de Moscovici e de Jodelet tem possibilitado inúmeras pesquisas cuja intenção é compreender e desvelar de que modo atores do cotidiano escolar constroem sua formação e como se processa sua constituição identitária, o que nesta pesquisa foi analisar as contribuições do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande – MA na construção da identidade de professores-alunos à luz da Teoria das Representações Sociais – TRS.

A partir da Psicologia Social, Deschamps e Moliner (2009) explicitam que a ideia de representação permite oficializar um ambiente humano que é, ao mesmo tempo, interior e exterior ao sujeito, revelando, assim, a dimensão psicossocial da identidade.

Conforme os mesmos autores, a identidade pode ser considerada como resultado de um fenômeno subjetivo e dinâmico originário de uma percepção, por parte do sujeito, de semelhanças e diferenças entre si mesmo, os outros e os grupos de pertença. Dessa forma, explicitam que na construção identitária vive-se o paradoxo entre a necessidade de diferenciação e identificação, na medida em que todo indivíduo se particulariza por traços de ordem social e pessoal, originando o que denominaram de identidade social e identidade pessoal. Com relação à primeira, observam que, como todo indivíduo pertence a um grupo

social, que possui vivências comuns, compreende-se igual aos demais de mesma pertença (o nós). Por outro lado, existem as especificidades desse nós em comparação a outros grupos (o eles). Esses processos re- metem à identidade social que é somente uma parte do si mesmo (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

No que se refere à identidade pessoal, o aspecto importante destacado por Deschamps e Moliner (2009) diz respeito à questão da singularidade, que indica o reconhecimento de características comportamentais peculiares relacionadas a uma pessoa ou a um grupo. Tal identidade se constitui pelo reconhecimento do outro, enquanto semelhante e diferente, ao mesmo tempo. Essa questão assinala a existência de um paradoxo, que se expressa em cada indivíduo, pela compreensão de que se unem pelas semelhanças, porém é a percepção das diferenças que proporciona o entendimento de que se é único.

Ainda na Psicologia Social, o conceito de identidade apresenta-se, segundo Fischer (1996), como uma síntese que mostra a articulação entre o individual (intrapsíquico) e o social (interpsíquico) em um jeito. Para ele, esta noção de identidade expressa a complexa interação entre o indivíduo, os outros e a sociedade, sendo assim, a consciência social que este tem de si se forma em sua relação com os outros conferindo à sua própria existência qualidades peculiares.

A identidade é, portanto, o produto dos processos interativos implantados entre o indivíduo e o âmbito social e não apenas um elemento das características individuais. A identidade é uma dimensão da relação social que se atualiza em uma auto-representação. (FISCHER, 1996, p.176).

Nesse sentido, ela provém dessa relação de interdependência entre o social e o individual, no qual a educação pode ser incluída. A extensão social da identidade (a nação, a raça, a família, a escola, a profissão, etc.) se sobrepõe a uma realidade exterior a nós à medida que não são apenas objetos de nossas projeções, de nossas atitudes ou de nossas opiniões, ela é, segundo Fischer (1996), a textura que mantém as aspirações e os valores, transformando-os em princípios duradouros.

Para esse autor, duas perspectivas distintas tentam definir a noção de identidade. Uma privilegia o *aspecto individual*, definido como sendo as características singulares que alguém se atribui (autoconceito) a partir da assimilação do social; a outra privilegia os aspectos coletivos, definidos pelo pertencimento a um grupo social. Essa última se refere à inclusão do indivíduo em um conjunto de regras, que se expressam, por meio da totalidade dos papéis aos quais se submete para responder às expectativas dos outros ou de um grupo social, revelando o sentimento de pertencimento.

Portanto, os estudos sobre identidade precisam levar em conta respectivamente todos os níveis de representação capazes de interferir neste fenômeno. De tal modo que se deve partir da ideia de se considerar a questão da identidade tanto de um ponto de vista intra quanto interindividual, se referido às suas pertenças a um grupo; ou de um ponto de

vista ideológico se referindo às crenças que atravessam os grupos e a sociedade.

Dessa forma, todos os aspectos da identidade (não apenas aqueles derivados da pertença grupal) são fatores muito importantes na participação dos indivíduos na produção, transformação e usos das representações sociais. A personalidade e as pertenças grupais afetam a exposição dos indivíduos às representações sociais, a sua aceitação e uso.

Dubar considera (1995) que as identidades não resultam somente dos atos de atribuição dos outros. Elas são também as reivindicações de pertença e de qualidade, por e para si mesmo. Essas auto-definições são as identidades para si, são as histórias que cada um conta a si mesmo sobre esse que ele é.

Assim, o indivíduo é um ser em relação e que é na sua interação com o meio que ele encontra resposta tanto para as suas potencialidades quanto para o seu crescimento e mudança. Logo, identidade pessoal e social desenvolvem-se, concomitantemente, numa relação emaranhada, ou seja, trata-se de uma mesma realidade construída sob perspectivas diferentes.

Dessa forma, a compreensão dos processos identitários contribui sobremaneira para situar o professor-aluno do PROFEBPAR/UFMA no seu espaço de atuação, no lugar de vivência, de valores e normas que o ajudam a solidificar e a criar características identitárias. Portanto, nos discursos e posicionamentos desses professores, encontramos alguns traços identitários comuns, construídos no bojo de suas representações. Por outro lado, esses traços podem particularizá-los e contribuir para a formação de sua subjetividade, permitindo, também, que sejam seres únicos.

A VOZ DOS PROFESSORES-ALUNOS

Quem sou eu?

Apresentado o caminho metodológico construído passaremos à análise e interpretação dos dados concernentes à pesquisa, realizada com o objetivo de analisar as contribuições do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande – MA na construção da identidade de professores-alunos à luz da Teoria das Representações Sociais – TRS.

Constituindo parte integrante da pesquisa, aplicamos a técnica Quem sou eu?, já apresentada ao discorrermos sobre os instrumentos utilizados neste estudo.

Cabe ressaltar que a técnica “Quem sou eu?” foi aplicada aos 20 professores-alunos do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande – MA. Ao aplicarmos esta técnica, solicitamos aos professores-alunos, individualmente, que respondessem à pergunta “Quem sou eu?”, escrevendo, 20 respostas diferentes. Desta técnica, obtivemos os seguintes resultados:

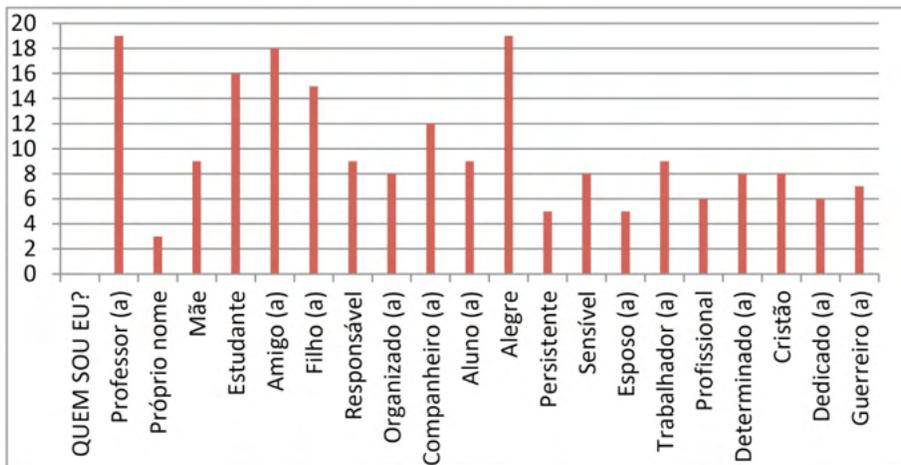


Gráfico 1 - Técnica “Quem Sou Eu”?

Fonte: Adaptado pelas autoras de Deschamps; Moliner (2008).

Ao sistematizar os resultados da técnica “Quem sou eu?”, verificamos que as respostas predominantes indicam que a maioria dos participantes da pesquisa se considera professor, alegre e amigo. Mediante tal constatação inferimos que o curso de Pedagogia tem contribuído positivamente para que os sujeitos incorporem a docência em sua formação acadêmica.

Dessa forma, subentende-se que os elementos: professor, alegria e amizade fazem parte da construção da identidade docente dos professores-alunos do curso em análise.

É perceptível que as respostas enunciadas colocam a identidade em sentido amplo, pois o sujeito extrapola essas características, enquanto ser histórico, cultural e social.

Quando afirmamos que, como ser histórico, como ser social, o homem é um horizonte de possibilidades, estamos pensando em todas as dimensões do tempo. Mesmo um fato ocorrido, que é definitivamente irreversível, tem desdobramentos e significados imprevisíveis, bem como transformações infundáveis. De um lado, o homem é ser-posto; de outro, é vir-a-ser. É concreto (CIAMPA, 2005).

Dessa forma, a produção da identidade se constitui no ser, estar e fazer do sujeito. Os valores, as atitudes e ações moldam o comportamento para uma concretização da identidade.

Podemos perceber, pois que, mesmo uma pergunta, aparentemente, simples é, porém carregada de complexidade: Quem é você? Uma pergunta que sempre nos fazemos e, que muitas vezes fazemos a nós mesmos. Quem sou eu? A partir dessa pergunta refletimos sobre nós, quem somos, o que fazemos, como nos portamos e como somos em relação ao outro. Portanto, essa reflexão pode propiciar dúvidas a respeito de nós. Na verdade, quem somos?

Para Ciampa (1997) a questão da identidade, aparece em todos os contextos da vida cotidiana e, portanto, é parte constante de nossas ações.

Compreende-se que os elementos aqui apresentados integram as representações sociais desses professores. As vozes dos entrevistados para com a própria profissão estão permeadas de suas subjetividades, reações e expectativas para com o seu trabalho. O apelo ao amor, ao gosto e ao compromisso com a profissão marcam as representações sociais dos entrevistados.

Em suma, os professores entrevistados têm representações deles mesmos, assim como têm representações da posição que ocupam em relação a outros (DUBAR, 2005). Sabemos que essas representações desempenham um papel fundamental na construção da identidade, uma vez que é a partir delas que os indivíduos apreendem sua diferença e sua semelhança em relação ao outro (CIAMPA, 1997). Nesse movimento, as representações sociais agem ativamente na formação do processo identitário dos sujeitos.

Assim, as representações sociais nos permitiram identificar aspectos comuns da formação identitária de professores que os distinguem e os aproximam profissionalmente, de modo que os posicionamentos pessoais trouxeram consigo marcas identitárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso trabalho teve por objetivo geral analisar as contribuições do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande – MA na construção da identidade de professores-alunos à luz da Teoria das Representações Sociais – TRS. Para tanto, fizemos um estudo minucioso da Teoria das Representações Sociais – TRS, a fim de conhecer as suas possibilidades e aplicações na área da educação.

No decorrer da pesquisa, aplicamos alguns instrumentos, dentre eles vale destacar inicialmente a técnica “Quem sou eu?”, que de acordo com os resultados obtidos, observamos que os processos identitários permitem aos indivíduos elaborar e manter conhecimentos a propósito deles mesmos e de outrem, dos diferentes grupos aos quais eles pertencem e com os quais eles estão em interação.

De acordo com Deschamps e Moliner (2009) as diferentes informações constituem o si mesmo, que pode então ser definido como a representação cognitiva que temos de nós mesmos.

Conforme respostas à pergunta “Quem sou eu?”, os entrevistados desempenharam um papel ativo na construção do conhecimento que ele tem de si mesmo. Portanto, o conhecimento de si mesmo se desenvolve a partir de inferências que o indivíduo faz a propósito de seus próprios comportamentos.

Dessa forma, segundo os autores acima citados, o tratamento da informação ligada a si mesmo está sujeita a quatro motivações. A primeira refere-se à valorização de si mesmo e incita os indivíduos a elaborar representações positivas, pelo viés de seleções ou de

transformações da informação disponível. A segunda diz respeito à verificação, que leva os indivíduos a buscar confirmações do que já pensam de si mesmos, numa preocupação de coerência ou de estabilidade. A terceira motivação remete à qualidade da avaliação de si mesmo e levar os indivíduos a buscar situações que lhes permitam fazer as avaliações mais exatas possíveis de si mesmo. A quarta refere-se à melhoria de si mesmo, ela incita os indivíduos a se compararem como pessoas julgadas mais competentes ou de melhor desempenho com o objetivo de aprender alguma coisa.

Assim como as representações de si, as representações intergrupos são determinadas pela natureza das relações entre grupos, ao mesmo tempo que elas intervêm nessas relações (DOISE, 1973).

Diante do exposto, verificamos que os professores-alunos do PROFEBPAR/UFMA se definiram como professores em sua maioria, o que nos faz inferir que os entrevistados consideraram as suas relações no grupo de professores. Portanto, ser professor se constitui uma característica comum do grupo investigado.

No âmbito das reflexões sobre a identidade docente reconhecemos que esse processo está permeado por várias interações, como, por exemplo, as histórias de vida dos professores, a formação e o conhecimento especializado do docente, as relações com o grupo profissional, o conhecimento ou não das especificidades da profissão e de sua prática; e, ainda, pela singularidade dos sujeitos, dentre outros fatores relacionados à construção de uma identidade.

No tocante à constituição da identidade profissional docente, notamos que existe uma articulação entre a identidade para si, atribuída pelos próprios professores, e a identidade para o outro, atribuída pela sociedade de uma maneira geral. Percebemos a predominância, entre os professores entrevistados, de uma afirmação positiva sobre a profissão docente, ancorada, sobretudo, no importante papel social que o docente poderá exercer na escola (DUBAR, 2005).

Foi possível constatar, ainda, que a representação social dos entrevistados, construída por esse grupo de professores, apresenta características formais, morais, emocionais, etc., em relação à docência. Tais representações nos apontam indícios sobre a constituição da identidade docente, tendo em vista a compreensão das características inerentes ao ser professor, ou seja, as vivências do curso de Pedagogia, a experiência concreta da profissão, as perspectivas profissionais, bem como a identidade para o outro.

As representações sociais dos professores referentes à docência parecem estar diretamente relacionadas à dimensão profissional, pois, conforme depoimentos de alguns professores-alunos, a profissão docente se constituiu numa oportunidade para adquirirem uma profissão. Ademais, alguns entrevistados também perceberam a profissão docente de forma mais afetiva, emocional.

De uma forma geral, foi possível perceber que a escolha pela profissão docente se dá, principalmente, por influência da família e por outros fatores externos ao professor,

mostrando como a representação social da profissão docente é apresentada de forma bem marcante na vida deste professor, seja por vias formais ou emocionais. O “gostar de criança” e o interesse, desde a infância, pela profissão também nos remetem a essa representação emocional e afetiva da docência, parecendo estar em consonância com a dimensão emocional, que prevalece mesmo com o passar dos anos e com as modificações sociais, culturais, institucionais que percebemos em nossa sociedade.

Notamos, ainda, a predominância de uma representação positiva dos professores com relação à profissão docente. Compreendendo que as representações dos sujeitos organizam as comunicações e as condutas sociais, consideramos que essas representações positivas com relação à profissão docente podem servir para contrabalançar as representações negativas e exigentes que cercam o sentido da profissão na atualidade, uma vez que, de acordo com Gilly (2001), as representações garantem aos sujeitos a possibilidade de preservarem seu próprio equilíbrio, bem como sua necessidade de coerência no exercício de suas práticas sociais e em suas relações com os que os cercam.

Outro aspecto que sustenta a semelhança das representações sociais e a própria configuração destas é seu caráter coletivo. Nesse sentido, Moscovici (1978) diz que qualificar uma representação social é optar pela hipótese de que ela é produzida, engendrada coletivamente. Doise (1973) falam de consenso e de laços sociais, o que indica que existe influência do contexto social na formação comum das representações dos sujeitos que o vivenciam. Considerada a questão da comunicação, do engendramento coletivo e das funções das representações idênticas nesse caso, poderíamos ainda levantar a hipótese de que a representação do ser professor enquanto participante da construção do futuro do aluno poderia estar presente no processo de formação desses professores, mas nesse caso não deixa de ser uma representação disseminada pela comunicação, pela coletividade.

Dessa forma, este trabalho reside, também, em entender como pensam e como agem estes profissionais, para se instituir uma nova prática na docência e para um repensar de suas identidades profissionais. A partir do momento em que temos o conhecimento sobre a maneira como pensam e agem os professores, se torna mais coerente se (re) pensarmos os processos identitários de formação docente.

Assim a nossa pesquisa mostrou alguns caminhos para se pensar a relação entre representações sociais, saberes e identidade docentes, trazendo contribuições para refletir sobre o aprendizado adquirido durante a formação.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, A. Viver é muito perigoso: a pesquisa em representações sociais no meio do rodamoinho. In: COUTINHO, Maria da Penha de Lima. **Representações sociais: abordagem interdisciplinar**. João Pessoa: Editora UFPB, 2003, p.11-31.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed. Lisboa-Portugal: Edições 70, 2007.

_____. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BONFIM, M. N. B. **Na contramão do currículo**: invertendo-se os caminhos de análise. Dissertação de Doutorado em Ciências da Educação na especialidade de Formação de Professores apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra, 2008.

CIAMPA, A. C. "Identidade". In: LANE, S. M. T.; CODO, W. G. **Psicologia Social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. As metamorfoses da metamorfose humana: É possível todavia uma utopia emancipadora? In: CONGRESSO INTERAMERICANO DA SIP, 26., 1997. **Anais...** Comunicação no Simpósio "Metamorfoses da identidade no mundo contemporâneo", 1997, p.1-5.

DESCHAMPS, J-C.; MOLINER, P. **A identidade em psicologia social**: dos processos identitários às representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **A identidade em psicologia social**: dos processos identitários às representações sociais. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

DOISE, W.; SINCLAIR, A.. O processo de categorização nas relações intergrupais. **Revista Europeia de Psicologia Social**, v. 3, n. 2, p. 145- 157, 1973.

DUBAR, C. Os sociólogos enfrentar a linguagem e do indivíduo. **Linguagem e Sociedade**, n. 121-122, set./dez. 2007, p. 29-43.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Socialização**: construção de identidades sociais e profissionais. Paris: Armand Colin, 1995.

FISCHER, N. G. **Os conceitos fundamentais da psicologia social**. Porto Alegre: Instituto Piaget, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GILLY, Michel . As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução: Lillian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. p. 321- 341.

GUARESCHI, N. *et al.* As relações raciais na construção das identidades. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 2, p. 55-64, jul./dez. 2002

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

JODELET, D. **Representações sociais**: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17- 44.

_____. **Representações sociais**: um campo em expansão. In: JODELET, D (Org.) As Representações Sociais. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Psicologia, sua imagem e seu público**. Paris: PUF, 1961.

SPINK, M. J. **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P. & JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, Vozes, 1994.

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.

CAPÍTULO 3

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROEPRE - PROMOVENDO UM TRABALHO PAUTADO NA ESCUA DAS CRIANÇAS

Data de aceite: 01/11/2021

Gisele Teresa Medeiros Tanaka

Professora da Rede Municipal de Campinas

Ana Lucia de Camargo Pinto Meneghel

Doutoranda em Psicologia da Educação - FE
UNICAMP

RESUMO: O presente trabalho relata a experiência vivenciada em um agrupamento III, cuja faixa etária é de 3 a 6 anos, de uma escola municipal de Campinas, no ano de 2016. No agrupamento III temos apenas uma professora para atender uma sala de 30 crianças, tornando-se um grande desafio minimizar o impacto desse cenário - a quantidade de crianças por professor - na qualidade do trabalho pedagógico. Os conhecimentos construídos durante o curso do PROEPRE, concomitantemente com o trabalho realizado nessa turma de educação infantil, propiciaram à professora desenvolver um trabalho diferenciado - pautado na escuta das crianças, na busca de seus interesses, em ouvir e envolver as famílias, buscar parcerias com as outras turmas e professoras. Desta maneira, foi possível propiciar diversas vivências as crianças e torná-las protagonistas do processo de construção do conhecimento. A escuta das necessidades e interesses das crianças durante a roda da conversa e da contação de história trouxeram elementos importantes para a construção do trabalho da turma. Saber o que os interessava revelou um caminho, o qual a proposta de trabalho poderia seguir. Contudo,

saber viver junto, estabelecendo parcerias, reconhecendo interdependência, elaborando e executando as propostas com outras turmas foi essencial para a execução do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Escuta das crianças, interesse da criança, parcerias, aprender a fazer junto, práticas pedagógicas do PROEPRE.

ABSTRACT: This article describes the experience of group III, which involved children between 3 and 6 years old of a Brazilian public school in the city of Campinas in 2016. In group III there was only one teacher available to oversee 30 children, which is in of itself a great challenge to the pedagogical work due to the ratio children per teacher. The knowledge constructed during the PROEPRE course as well as the work performed with this early primary education class led the teacher to develop a distinctive type of work based on listening to the children, searching for their interests, listening and involving their families, and seeking partnerships with other classes and teachers. As a result, it was possible to provide the children with different experiences and make them protagonists in the process of knowledge construction. Listening to the needs and interests of the children through conversations and storytelling brought important elements for the construction of the class' work. Knowing what interested the kids revealed a path that could be followed to achieve the objectives of this work. Hence knowing how to live together establishing partnerships, recognizing interdependence, elaborating and executing proposals with other classes was essential for the execution of the work.

KEYWORDS: Listening to children, children's interest, partnerships, learning to do things together, pedagogical practices of PROEPRE.

INTRODUÇÃO

“Seguir as crianças e não os planos”

(Malaguzzi, 2001)

A nossa turma das Estrelas, assim nomeada por escolha dos alunos, através do processo de votação, era composta por crianças de 3 a 6 anos. Neste percurso recebemos algumas crianças novas e outras mudaram de escola nos deixando saudade. Chegamos a ter até 30 crianças matriculadas e encerramos o ano com 27. No agrupamento III temos apenas uma professora, isso é um elemento que nos causa grande preocupação, pois somos profissionais comprometidas com a qualidade do ensino público.

Os efeitos da quantidade de criança por profissional são visíveis, pois interfere diretamente em nossas práticas educativas, por exemplo, na hora da história com uma turma lotada a dispersão é mais fácil, ou nos cantinhos a professora não consegue dar atenção, acompanhar fazendo as intervenções necessárias ou observar suas interações com os pares e os objetos. As crianças pequenas ainda precisavam de orientação ao ir ao banheiro, não conseguem realizar a higiene sozinhas, mas com apenas um adulto por agrupamento, não podemos acompanhá-las individualmente no momento de higiene.

O trabalho realizado pela turma de se identificarem como um grupo, no qual precisamos olhar para os colegas, perceber a necessidade do outro e auxiliá-lo foram ações que possibilitaram um melhor atendimento das nossas crianças, minimizando os efeitos citados pela composição de faixa etária mista dentro de turmas superlotadas. Neste sentido, a própria criança que já apresentava maior independência acompanhava o colega em algum momento que este requeria um cuidado, por exemplo, quando alguém se machucava no parque e a professora não podia deixar a turma sozinha para auxiliar a criança, então um colega a acompanhava ao banheiro para lavar o machucado, buscava um gelo e cuidava com muito carinho.

A nossa turma era composta por muitas crianças que já estavam desde bebês na escola e também por crianças que chegaram este ano e foram acolhidas, inseridas ao grupo. Junto com as crianças procuramos estabelecer uma relação de afeto, confiança, amizade e cooperação. Esses sentimentos eram muito fortes entre os integrantes da turma. Percebemos isso não apenas nas brincadeiras e nas despedidas ao fim do dia, mas também na preocupação quando algum amigo estava doente, e ao retornar, todos tinham um cuidado especial, queriam ajudá-lo caso ainda estivesse se recuperando e necessitasse de cuidados.

O surgimento de conflitos é parte da convivência coletiva, mas as crianças foram

percebendo e considerando o desejo do outro. Em poucos momentos a intervenção da professora foi necessária, pois a nossa postura de incentivá-los a solucionarem os conflitos e a exporem seus sentimentos de outras maneiras, como por exemplo, por meio do diálogo, proporcionou que fossem se tornando mais autônomos na mediação dos conflitos. Portanto, na maioria das vezes, a mediação era feita por um colega que presenciou o episódio e ajudava os envolvidos do conflito a falarem o que não gostou, a buscarem outra maneira de solucionar - que não seja pelo uso de meios físicos - e ainda pensar como poderiam reparar o ocorrido.

Nosso posicionamento e trabalho referente aos conflitos e sua resolução, está embasado nos princípios trazidos por Rheta DeVries e Betty Zan (*apud* PROEPRE - Fundamentos teóricos da educação infantil, 2013, p. 272):

Conflitos são inevitáveis numa classe onde as crianças interagem livremente. Mais do que tentar prevenir conflitos, a professora construtivista usa o conflito com as crianças na interação com a classe, como oportunidade de ajudar as crianças a reconhecerem as perspectivas dos outros e assim aprenderem a desenvolver soluções que são aceitáveis para todas as partes. Os professores podem ajudar na solução dos conflitos das crianças ao falar sobre o problema nos termos que a criança possa entender, ajudar as crianças a verbalizar sentimentos e desejos para com os outros e ouvir um ao outro, além de convidar as crianças a sugerirem soluções.

Tais vivências propiciaram que as crianças, a partir do desafio que é a convivência coletiva, conseguissem ampliar seus hábitos, suas relações sociais, afetivas e desenvolvessem novos vínculos. E ainda perceber e tentar respeitar as diferenças que são encontradas na relação com o outro. As estudiosas Rheta DeVries e Betty Zan (*Ibidem*, p. 267) assumem que o princípio da educação construtivista é promover um ambiente sociomoral, prezando pelo respeito ao outro. Portanto, a educação construtivista compreende as perspectivas moral e intelectual.

O nosso trabalho buscou tornar o ambiente acolhedor, cooperativo e estabelecer várias parcerias com as famílias, outras turmas e equipe gestora. Sendo assim, conseguimos superar alguns empecilhos que o fator quantidade de criança por adulto impacta nas realizações de tantas coisas.

DESENVOLVIMENTO

Eu sou professora adjunta da rede municipal de Campinas, desde 2009 e a primeira vez docente de um AGIII¹, assumi a turma em março, após o processo de adaptação das crianças, pois a professora titular Cristiam foi substituir a orientadora pedagógica. Tive como grande desafio o agrupamento III, em que há apenas uma professora para a turma de crianças de diferentes faixas etárias, em uma escola grande, na qual eu não conseguiria

¹ Segundo o Termo de Referência Técnica, da Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria de Educação, o Agrupamento III atende “crianças de três anos quatro meses até cinco anos e onze meses, completos até 31/03 no ano da matrícula” (2016, p. 9)

acompanhá-las no deslocamento para outros espaços, por exemplo, o banheiro. Então, a busca por aprender a fazer era imprescindível para impedir que os efeitos de uma turma multisseriada e lotada tivessem o menor impacto no trabalho pedagógico.

O trabalho da turma fundamentou-se na escuta, no respeito, na tomada de decisões no coletivo, no fazer junto. O nosso plano de trabalho seguiu as crianças, seus desejos, suas intenções e ideias e por vezes as aventuras malucas. A prática da roda da conversa foi fundamental para a organização do trabalho, nela conseguimos dar voz às crianças e ouvir os interesses do grupo.

Segundo DeVries e Zan (*Ibidem*, p. 268):

Os professores construtivistas respeitam as crianças ao defender os direitos das mesmas através de seus sentimentos, ideias e opiniões. Eles usam de sua autoridade seletivamente e abstêm-se de usar seu poder desnecessariamente. Desta forma, eles dão às crianças a oportunidade de desenvolver suas personalidades tendo autoconfiança, respeito por si e pelos outros, questionando e criando ideias.

As estudiosas DeVries e Zan (*Ibidem*, p. 268-269) referente à tomada de decisões, explanam que a educação construtivista possui um posicionamento ímpar sobre o assunto ao dividir a responsabilidade das decisões com os outros, ou seja, não é centrada no professor. Sendo assim quando propiciamos um ambiente, no qual as crianças são instigadas a tomarem decisões, diminuimos a autoridade do adulto e contribuimos para a autorregulação nas crianças. Portanto, as crianças ao exporem suas ideias e opiniões passarão pelo crivo do grupo, que irá decidir se é relevante ou não.

O trabalho de tomada de decisões no coletivo foi possível através do resgate da roda da conversa, pois esse era um momento que não despertava muito interesse, tanto para os que já estavam a mais tempo na escola como para os que ainda eram pequenos para essa dinâmica de diálogo. Além disso, as rodas de música também não despertavam o interesse deles. No PROEPRE, no início do encontro a professora Ana Lúcia entrega a pauta, isso nos situa sobre o que será tratado e temos a oportunidade de opinar sobre como será feito. Ela nos orienta que na roda inicial com as crianças é o momento para estabelecer a rotina do dia e ainda para a construção do planejamento de outras atividades que poderão ser realizadas posteriormente.

No grupo do Projeto Tematizando a Prática - com encontro semanal de 4h/a, na escola - solicitei ajuda da professora Roberta e da orientadora pedagógica Cristiam, pois precisava planejar algo para reavivar, despertar novamente o encantamento pela roda e as músicas do repertório infantil.

A preparação para uma roda de música com a turma dos Peixinhos - da professora Roberta - reacendeu a magia desse momento. Tivemos cartinhas convidando a professora Sabrina para tocar violão, ensaio entre as turmas e na roda com a tocadora, o entusiasmo foi geral e ainda tivemos um café especial que foi muito apreciado pelas crianças.

Desta maneira, conseguimos atribuir outro sentido para esse momento e as rodas de conversa começaram a ficar mais interessantes, comecei a levar demandas para que eles contribuíssem com o planejamento e tivessem o sentimento de pertencimento ao grupo.

Os momentos de história contribuíram para que eles tivessem grandes ideias para o trabalho e isso ocorreu de maneira espontânea, sem que a professora programasse que aquele livro iniciaria um projeto. Por exemplo, a partir da leitura do Livro “Cospe Fogo, o Dragão” - da Luciene Tognetta, a turma teve a ideia de fazer um churrasco e uma fogueira. Para atender a sugestão estendemos o convite para a turma dos Livros. As turmas tinham interesses em comum e foram instigadas a diversos desafios trazidos pelas crianças. Nós, adultos, para atender as propostas das crianças também vencemos alguns medos, dentre eles o de experimentar e literalmente brincar com o fogo. A parceria com o AGII/III, a turma dos Livros, da professora Gabriela Aranha propiciou que conseguíssemos realizar a fogueira e tantas outras coisas, como a festa do Pijama, brincadeiras com barro, passeios. O agrupamento AGII/III possui duas educadoras por período, então nos momentos que reuníamos as duas turmas, embora tivéssemos com mais de 50 crianças eram mais adultos para coordenar.

O trabalho com o fogo foi realizado com muita cautela, primeiramente com a pintura de giz de cera derretido na vela. E para isso tivemos várias rodas da conversa para definir os cuidados com o manuseio deste elemento. A ideia da fogueira continuava acessa e as turmas foram juntando os gravetos do parque e armazenando nas salas. O convite para o grande momento da fogueira foi estendido às famílias e a participação delas propiciou a realização com segurança. Na primeira fogueira com as famílias apreciamos o calor, a cor, o cheiro e o aconchego que o fogo nos traz. Podemos passar um momento gostoso conversando com os amigos. Contudo, as crianças queriam mais... Pediram o marshmallow, a salsicha e a linguiça. Combinamos que como já sabíamos manusear o fogo com cuidado, na próxima fogueira poderíamos aquecer o marshmallow, já a salsicha e a linguiça ficariam para o churrasco de final de ano. Contudo, o tão planejado e desejado churrasco infelizmente não foi realizado, pois não fomos atendidos pela Ceasa que alegou não poder enviar os ingredientes.

As crianças seguiram recolhendo gravetos do Nosso Quintal² e ansiosas pela fogueira com marshmallow. Primeiramente, as turmas das Estrelas e dos Livros fizeram uma simulação aquecendo o marshmallow na vela. Em três mini rodas, com um adulto coordenando cada uma delas, as crianças puderam manusear o seu palito na vela. Com as famílias montamos quatro mini fogueiras e todos puderam degustar diversos palitos de marshmallow aquecidos no calor do fogo. Foi um momento encantador, no qual famílias-crianças-educadoras sentiram que essa parceria poderia promover muitas vivências,

2 O parque da escola é assim nomeado após um projeto arquitetônico da área externa da escola. Cada espaço é identificado por um elemento da natureza - Terra, Água, Fogo e Ar. As educadoras, juntamente com as crianças e os arquitetos tentam fazer interferências nesses espaços considerando as características desses elementos, promovendo vivências e brincadeiras para as crianças.

aprendizado e amizade.

Essas duas turmas que já viviam com a “cabeça na Lua” foram visitar o Planetário da Vila Antiga e fizeram uma viagem ao Espaço, descobrindo planetas, estrelas, constelações e até puderam ver um meteorito que atingiu a Rússia recentemente, em 2013. A presença da turma dos Livros foi muito importante, pois pude contar com a participação desta equipe para o planejamento. As crianças da turma das Estrelas puderam pensar em várias questões que já estavam elaborando sobre o dia/noite (movimento de rotação da Terra) e os astros e compartilharam os estudos e curiosidades com a turma dos Livros.

Essas duas turmas também tiveram um dia de lama, nos lambuzamos nos espaços da Terra e Água. As crianças da turma das Estrelas, a partir da leitura do livro *Como pegar uma estrela*, de Oliver Jeffers, tiveram a ideia de ir à praia, estavam planejando o passeio e já faziam plano de levar baldinhos, pois queriam brincar na areia molhada pelas ondas e as crianças da turma dos Livros disseram que também iriam brincar conosco na areia da praia. O convite à turma dos Livros foi feito pelas crianças da turma das Estrelas e as educadoras embarcaram em mais uma viagem, nem a chuva forte que teve no dia do passeio espantou o entusiasmo e encanto das crianças, principalmente de quem contemplava a beleza do mar pela primeira vez.

A visita ao aquário de Santos deixou as crianças maravilhadas com esse mergulho na vida marinha. Eles tiveram a oportunidade ímpar de ver de pertinho os gigantes do mar - a tartaruga marinha, os tubarões e o leão marinho; assim como os engraçadinhos pinguins e as fascinantes estrelas do mar. A consciência ambiental também foi abordada nessa visita, com um aquário que tinha uma amostra de lixo que são jogados no mar. Tivemos uma roda com as famílias para comentar o passeio e estas foram as questões relevantes lembradas por elas e as crianças. Para a organização do passeio ao Aquário de Santos também contamos com a contribuição de outras turmas - a da Tartaruga, do Anel e dos Peixinhos.

Em relação a nossa rotina na sala de referência tentamos manter os cantinhos, oportunizando diferentes materiais e propostas para que as crianças pudessem optar. Todos os dias eles escolhiam qual iriam participar e ainda ficavam encarregados pela organização deste ao final da brincadeira. Assim, com a participação na organização da sala podemos trabalhar a cooperação e responsabilidade com o material que é coletivo.

Tal postura está sustentada pelas práticas construtivistas para o desenvolvimento da criança na primeira infância, conforme DeVries e Zan (*Ibidem*, p. 275-276), as quais contemplam “o jogo de imitação, de construir e outras atividades de construção, artes, leitura e escrita (...) atividades de conhecimento físico”. Ainda, segundo as pesquisadoras, “Nas salas construtivistas, as atividades são planejadas com o interesse das crianças, e as crianças são regularmente consultadas sobre o que elas querem saber e fazer.”. E sobre a limpeza da sala, as estudiosas afirmam que “os professores construtivistas utilizam-se da hora da limpeza para promover o desenvolvimento dos sentimentos de responsabilidade

nas crianças.” Sendo assim, quando os professores incentivam a participação das crianças no cuidado com os materiais coletivos e com a sala, as pesquisadoras afirmam que “os professores reduzem sua autoridade e retomam a autoridade moral sobre as crianças, deste modo, promovem o desenvolvimento da autorregulação.”

As atividades artísticas estiveram presentes promovendo experiências com a oferta de materiais diferenciados, por exemplo, desenho com giz de cera derretido na vela, pintura com bexiga e canudinho, tinta congelada e colagem com cola quente. Esse momento foi muito apreciado pelas crianças, todos queriam participar e é claro que em uma turma numerosa nunca conseguíamos atender em um único dia. Mas, quando perceberam a dinâmica dos cantinhos, a ansiedade diminuiu e já sabiam que todos realizariam a proposta.

A leitura de histórias é uma prática que agrada as crianças. Na sala temos o cantinho da leitura e as crianças adoram manusear os livros, ler e contar as histórias para os colegas. A leitura é incentivada como um hábito e prazer, mas também como fonte de descobertas e aprendizagem. Sendo assim, alguns livros impulsionaram a escolha do nome da turma e alguns projetos, tais como o teatro do “Cospe fogo, o Dragão”, a fogueira, a correspondência por cartas e a ideia da viagem ao Aquário de Santos que surgiu com a leitura do livro “Como pegar uma Estrela”.

A professora Marlene, da turma da Girafa é uma excelente contadora de história e foi essencial para a montagem da peça teatral. Em um momento inicial brincamos no parque Fogo de uma caça do Dragão, com a Marlene fantasiada. Essa história foi muito importante para as nossas crianças visualizarem outros caminhos para resolverem seus conflitos.

A turma das Estrelas teve a visita, por duas vezes, do mascote Léo³, do curso do PROEPRE/Unicamp. As crianças adoraram brincar com ele e descobrir que é menino. A passagem do Léo foi muito importante na nossa turma, pois tínhamos uma criança que estava sofrendo muito com a possibilidade de perder um ente querido, já havíamos conversado sobre isso, mas nada surtia efeito. E ao conhecer o Léo e resgatar em seu caderno de registro sua história, descobriu que ele só tinha mãe, pois seu pai já havia falecido e isso marcou demais a criança, contribuindo para solucionar o seu problema interno. Ao ver o Léo tão bem percebeu que a morte é algo que pode ser superado.

Este ano tivemos um estreitamento especial com as famílias, em que estas foram protagonistas deste trabalho de experimentação, vivência e descoberta. Elas se permitiram aventurar em tantas coisas... E a tornar possível muitos projetos e viagens. Tudo começou com a permanência da família nos primeiros dias, contribuindo muito para o processo de inserimento da criança. Considerando e lembrando tudo que construímos juntos neste

3 No PROEPRE temos o projeto boneco, no qual confeccionamos um boneco, escolhemos o sexo, nome, filiação. Este era o Léo e foi passear nas escolas e lares de todas as alunas do curso. O boneco possui um registro de sua história, com os seus dados pessoais e os locais que visitou. O trabalho com o projeto boneco nas turmas de educação infantil é importante para despertar o cuidado com o outro, o respeito, percepção e reconhecimento das partes do corpo e a tomada de decisões em grupo (para a escolha do nome, características, sexo).

ano, fica evidente o quão importante é essa parceria da escola e família. Por isso sou grata ao envolvimento e a demonstração de confiança no nosso trabalho, tenho consciência que muitas atividades como as fogueiras e o passeio à praia não teriam acontecido sem a participação delas.

As experiências e vivências descritas acima acrescentaram, transformaram cada criança e também a professora. Aprendi muito na escuta das crianças e seguindo-as descobrimos um mundo de encantamento. Olhar e agir com os olhos delas transformou o nosso trabalho e trouxe grandes descobertas. Sou grata por essa experiência!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A turma numerosa e apenas uma professora para desenvolver atividades que requerem maior cuidado - como manusear o fogo, passeios e até mesmo o deslocamento das crianças pequenas ao banheiro sozinhas - não paralisaram o trabalho docente, mas desencadearam a necessidade de aprender a fazer.

Para aprender a fazer foi preciso aprender a conhecer, ou seja, buscar mais conhecimentos, outras perspectivas e práticas que subsidiassem o fazer. Eu sempre prezei pela pesquisa e a formação contínua. O ano passado terminaria a segunda graduação pela Unicamp e não gostaria de ficar sem estudar, então conheci o curso de extensão do PROEPRE, o qual teve grande impacto na minha formação e prática profissional.

A partir da aprendizagem das práticas pedagógicas do PROEPRE, tive segurança em desenvolver o meu trabalho em sala de aula, pois estou aprendendo a fazer, ou seja, consegui organizar melhor o trabalho em cantinhos, mas o principal foi a roda, como estímulo a participação e autonomia das crianças.

A partir do trabalho pautado na escuta das crianças consegui visualizar e valorizar os interesses delas, assim as atividades desenvolvidas atendiam os desejos do grupo. E ao participar do planejamento e discussão de como seriam feitos as atividades propostas pelo grupo, por exemplo, no caso da fogueira, as crianças tiveram a oportunidade de aprender a fazer junto com o grupo, vivenciando que a construção coletiva deve ser discutida por todos os membros, não é algo pronto e nem imposto. Portanto, não existe uma pessoa que irá decidir o que será feito, o professor assumirá a posição de mediador do processo de ensino aprendizagem.

As escutas das crianças revelaram diversas necessidades e propostas, tais como uma roda diferenciada, a fogueira, brincadeiras com lama, com água, passeios à praia e ao planetário. Contudo, temos algumas limitações no cenário descrito de muitas crianças pequenas para uma professora.

Então, a prática que nos permitiu realizar tantas experiências foi aprender a viver junto – a partir dos convites que fizemos as outras turmas, na tentativa de construirmos juntos essas propostas, as tornaram exequíveis. Acredito que não apenas nós adultos,

mas também as crianças perceberam a importância do outro para a construção do nosso trabalho.

REFERÊNCIAS

Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas, 2014.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. *Inserimento: Uma Estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações.* In: *Bambini: A abordagem italiana à Educação Infantil.* Porto Alegre, Artmed, 2002.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. (2013) *PROEPRE: Fundamentos teóricos da educação infantil II.* Campinas, SP. Faculdade de Educação/LPG/UNICAMP.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Termo de Referência Técnica.* (2016, p. 9). Disponível em: <http://campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/e04_2015_termo_referencia_ed_infantil_anexo_a.pdf . Acesso em: 03 Jun. 2017.

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO ESTÉTICA DO PROFESSOR: A ARTE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 06/08/2021

Daniele Facundo de Paula

Universidade Federal do Ceará - UFC
Faculdade de Educação – FACED
Fortaleza-CE
<http://lattes.cnpq.br/6466257080571935>

Elvis de Azevedo Matos

Universidade Federal do Ceará – UFC
Faculdade de Educação - FACED
Fortaleza-CE
<http://lattes.cnpq.br/9261280061942293>

RESUMO: O presente estudo busca uma reflexão sobre as concepções de arte-educação dos alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, e assim compreender de que maneira a dimensão estética é trabalhada no cotidiano do curso, promovendo aprofundamento nas discussões sobre arte, educação, escola e vida que se desenvolvem naquele curso. Os estudos empreendidos na disciplina Arte-Educação I proporcionam um trabalho de iniciação dos estudantes num processo de alfabetização estética: vivências com linguagens artísticas e suas possibilidades de expressão. Em decorrência deste processo compreendemos um redimensionamento na concepção do papel da arte na educação, reconhecendo a formação de um (arte)-educador como construto contínuo, e que a aproximação com a arte gera reflexão, expressão, e singularidade, para o exercício da

docência.

PALAVRAS CHAVE: Arte, educação e docência.

AESTHETIC TEACHER TRAINING: ART IN THE PEDAGOGY COURSE AT THE UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

ABSTRACT: The present study seeks to reflect on the conceptions of art education from students of the course of Education in the Universidade Federal do Ceará, and so understand how the aesthetic dimension is crafted in the everyday life of course, promoting in-depth discussions about art, education, school and life that develop on that course. The studies undertaken in the discipline art education I offer a student initiation into a process of aesthetic literacy: experiences with artistic languages and its possibilities of expression. As a result of this process we understand a resizing in the conception of the role of art in education, recognizing the formation of an (art)-educator as continuous construct, and that the approach with the art generates reflection, expression, and singularity, for the exercise of teaching.

KEYWORDS: Art, education and teaching.

A ARTE NO CONTEXTO CURRICULAR BRASILEIRO

A educação, pelo menos na realidade brasileira, durante muito tempo foi transmitida de maneira reprodutiva valorizando a retenção de conteúdos curriculares, deixando aquém as vivências, a subjetividade e os sentimentos dos alunos. Além disso, segundo Duarte Jr., em sua obra “Por que Arte-educação?”, a Educação que

oferece auxílio no processo formativo dos indivíduos nem sempre tem lugar privilegiado nas escolas, pois estas parecem exercer outro tipo de função:

A educação, que deveria significar o auxílio aos indivíduos para que pensem sobre a vida que levam, que deveria permitir uma visão do universo cultural em que estão inseridos, se desvirtua nas escolas. Impõe-se uma visão de mundo e transmite-se conhecimentos desvinculados das experiências de vida. Em suma: preparam-se pessoas para executar um trabalho parcializado e mecânico, no contexto social; pessoas que se preocupam apenas com o seu trabalho (com o seu lucro), sem perceber como ele se liga a todos os outros no interior da sociedade. No fundo isto se constitui mais num **adestramento** do que numa **educação** (DUARTE JR., 2007, p.34).

As escolas, muitas vezes, quando trabalham exaustivamente os conteúdos curriculares, mas tais práticas não contribuem para uma formação integral do indivíduo, pois os momentos de contextualização do cotidiano dos alunos são reduzidos, embora os estudos atuais que defendem uma educação protagonista, uma vez que o currículo escolar é quase todo preenchido por disciplinas “sérias” e “úteis”. Essas práticas educacionais esperam das crianças, em primeira instância, que sejam capazes de identificar e decodificar os códigos linguísticos quando estas saem da educação infantil e ingressam nas primeiras séries do ensino fundamental.

O currículo ainda integra disciplinas de maneira analítica, tratando o conhecimento fragmentado. As superespecializações desmembram o saber a fim de buscar um conhecimento aprofundado sobre um determinado objeto ou assunto, mas não contemplam a “flexibilização das fronteiras entre as áreas de conhecimento” (Albuquerque, 2004, p.207). Embora esta discussão seja muito pertinente queremos chamar atenção para a cultura de desvalorização do sentir, em que a ênfase em outras ciências baseadas no empirismo fazem com que a escola coloque a arte num plano inferior, assim como nos diz Rubem Alves, citado por Duarte Jr.:

As ciências do homem, fascinadas pela objetividade, movidas pelo ideal de um conhecimento exato, e na medida em que ‘insistem em fazer uso de um método tomado da física’ [A. R. Louch], foram levadas a ignorar todas as dimensões de realidade não-passíveis de simbolização matemática. Como as emoções não são objetos, como sentimentos não podem ser quantificáveis, por exprimir fundamentalmente uma maneira de ser em relação ao mundo, emoções e sentimentos deixaram de ser significativos. Epifenômenos que não pertencem ao real. Contradição: ciências humanas obcecadas por um ideal epistêmico anti-humanista (ALVES apud DUARTE JR., 1999, p. 76).

A arte, de uma maneira geral, e numa perspectiva diferente da objetividade, trabalha os aspectos emocionais e sensitivos inerentes ao ser humano. O homem, por ter capacidade simbólica, necessita de um lugar para o imaginário, o subjetivo, o criativo, o transcendental.

Na década de 70 do século XX, a arte na educação foi inserida pela lei 5.692/71, o intuito era “modernizar” o ensino. Porém, esta obrigatoriedade atropelada retirou de circulação projetos educacionais através da música como o de Heitor Villa-Lobos,

professores de Canto Orfeônico e cursos de formação artística para colocar nas salas de aula “professores despreparados para compor um programa que não dominavam” (MORAES, 1993, p.49). Além disso, o Estado criou seus próprios cursos de formação para arte-educadores que atuavam sem formação, atendendo um ideal de arte na educação “de fachada” ou muito aquém da real função da arte. Duarte Jr. relata que outro problema da lei 5.692/71 é o fato de o professor ter que assumir um programa em que teriam que “dar conta” de ensinar música, teatro e artes plásticas, pois segundo o autor:

“é impossível formar-se um professor que domine integralmente as três áreas, e isto gera deficiências no trabalho efetivamente desenvolvido. O ideal seria, certamente, a constituição de uma equipe de professores em que cada um se responsabilizasse por uma área específica. Ideal talvez impraticável, a continuar o total abandono da educação em que estamos, em termos de verbas oficiais” (DUARTE JR., 2007, p. 82)

Após a implantação da lei 5.692/71 estudiosos e pesquisadores começaram a questionar sobre a função da arte na educação, que dentro de um currículo tecnicista ainda é encarada como mero lazer entre as disciplinas “úteis” e “sérias”. Atualmente, as discussões sobre pertinência do estético na educação giram em torno da formação humana, e em seu caráter expressivo, comunicativo, e de construção de sentidos (significados).

Em relação ao caráter da profissionalização dos alunos no campo das artes, analisamos os seguintes aspectos que se contrapõem a esta visão funcionalista ou reducionista da arte:

1) A arte na educação pretende que os alunos desenvolvam-se cognitivamente e afetivamente, mas também desenvolvam a noção de espaço, a motricidade, a segurança, a percepção, a capacidade expressiva (corporal, psicológica, mental, espiritual) e a criatividade (dimensão estética). Ampliar-se-á neles o interesse pela arte como o lugar dos sentidos. Aqueles que quiserem ser artistas com certeza manifestar-se-ão a respeito. Cabendo ao professor auxiliar o aluno quando este demonstrar interesse.

2) O que se pode fazer com os alunos, em todos os níveis e escolaridade, é trabalhar a arte, de modo que eles possam participar e apreciar ao máximo as atividades, proporcionando a esses um maior contato com as manifestações artísticas (alfabetização estética), pois é através destas que os alunos reconhecerão o valor que o prazer estético pode desencadear. Não se fará uma análise do valor plástico das obras compartilhadas, ou mesmo julgar as preferências estéticas dos alunos para evitar o fatalismo que Bourdieu (2008) define como violência simbólica, ou seja, imposição de significados, ou mesmo imposição de bens culturais, uma vez que o crucial da experiência com a arte na educação é a construção dos sentidos das experiências de vida. Kant (1993) nos diz que somos injustos uns com os outros quando não compreendemos aquilo (a beleza) que comove ou atrai os outros, tratando este fato muito menos com o que o entendimento possa compreender e muito mais com o que o sentimento experimenta.

3) A arte no contexto educacional não tem o princípio de formar artistas em primeira instância, ou apenas proporcionar prazer. Sua grande importância se dá no processo de desenvolvimento da subjetividade humana, necessitando por isso de um lugar privilegiado na escola para contribuir com a sua formação “integral”, que inclui, essencialmente, o sentir humano e suas possibilidades de comunicação e expressão.

As teorias críticas do currículo relatam uma tentativa de imposição de bens culturais por parte do sistema capitalista no qual estamos inseridos. Além disso, somos obrigados não somente a consumir produtos, mas aceitar passivamente uma lógica que nos afasta de nossos sonhos e aptidões pessoais. Bourdieu nos fala que esta é a consequência máxima da aceitação passiva do que nos é imposto:

A grande corrupção, cujo desvelamento provoca escândalo porque revela a defasagem entre as virtudes professadas e as práticas reais, é apenas o limite de todas as pequenas “fraquezas” comuns, ostentação de luxo, aceitação açodada dos privilégios materiais ou simbólicos (BOURDIEU, 1998, p.12)

Os próprios agentes sociais, como a escola, por exemplo, mesmo que não tenham intenção, contribuem para uma reprodução deste modo de produção e deste modo de construção social, pois os agentes ou grupos são distribuídos em função de dois princípios: capital econômico e capital cultural. Esta função dos agentes corrobora com a ação que Bourdieu denomina por dominação:

A dominação já não tem necessidade de ser exercida de maneira direta e pessoal quando está implicada na posse dos meios (capital econômico e cultural) de se apropriar dos mecanismos do campo de produção econômica e do campo de produção cultural que tendem assegurar sua própria reprodução, através de seu próprio funcionamento e independentemente de toda intervenção intencional dos agentes. (BOURDIEU, 2006, p. 193)

É por entender que o processo de dominação se dá de forma perniciosa no campo social, e particularmente nos campos cultural e educacional, que nos preocupamos em repensar a educação sob perspectiva da arte.

A escola, o currículo escolar mesmo estando em constante discussão entre pesquisadores e profissionais da educação ainda apresenta traços latentes do tradicionalismo, aquela velha história de “depositar” (Freire) na mente dos alunos conteúdos considerados mais importantes para a formação, mas esquece-se ou ainda não consegue abrir espaço para novas possibilidades que tratem a formação de um indivíduo de forma integral e não apenas o intelecto mensurável e comprobatório.

No ano de 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que a arte é tão importante para a educação quanto às outras áreas de conhecimento. Embora a arte já houvesse conseguido espaço no âmbito escolar desde a década de 60, a verdadeira função da arte na escola merecia ser, por muitos motivos, repensada. Pois, até onde conseguimos perceber, a dimensão estética que se deseja implementar nos espaços escolares está reduzida a um funcionalismo que vê na arte um meio de tornar o cotidiano escolar mais

atraente, seja como estratégia didática para ensino de conteúdos não artísticos, seja como adorno para as datas comemorativas do calendário.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-ARTE) a educação em arte proporciona

o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética”, que representam uma forma de organizar e dar significado à experiência humana, pois o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas.

Mesmo com a proposta dos PCN's, percebemos a ausência de uma formação estética para os alunos do Ensino Fundamental e Médio, formação esta que, nos últimos anos, tem sido tema de diversas reflexões e pesquisas. Ao longo desta pesquisa foram estudados autores que tratam da função da arte. Tentou-se identificar as questões que viabilizam a educação em arte. Foram realizadas, também, entrevistas com alunos e professores da disciplina Arte-educação I, a fim de conhecer e buscar entender as expectativas em torno da disciplina, bem como a concepção que estes sujeitos trazem no que se refere à arte como educação estética (dimensão estética da educação).

REFLEXÕES EM TORNO DA DIMENSÃO ESTÉTICA

A dimensão estética, que é a vontade humana de atitudes e manifestações criadoras, está vinculada com as escolhas pessoais, histórias de vida e a criação. Esta “capacidade artística”, esta “artisticidade”, se faz presente em todos os seres humanos. No entanto, alguns desenvolvem esta “propriedade” de modo bastante específico e fazem dela seu instrumento de trabalho e inserção social.

O fazer estético pode surgir de um ato individual, sendo este advindo de uma “memória coletiva”, e é um modo de interpretação da realidade que se manifesta na essência das culturas, ou seja, retorna à sociedade com uma nova roupagem. Linhares afirma que “Toda criação tem uma dor do passado que volta, mas também um caminho que vai dar na vida imaginada. Essa coisa que a gente não toca” (LINHARES, 2004, p.54).

As palavras de Linhares parecem referir-se às nossas experiências de vida, pois a cada nova criação estamos expressando um modo bastante peculiar de compreender o mundo. Essa compreensão se dá na vida imaginada, que trataremos nesse texto como um tateamento em figuras ou imagens, repleta de sensações, sentimento e intuição que são “processados” pelo pensamento lógico e verbal. Por exemplo, o que vejo de novo me lembra uma experiência do passado que se internaliza, estruturando-se em um devaneio, no fruto da minha imaginação, do meu pensamento, e que me faz capaz de dizer aos outros o que me faz pensar, e até mesmo o meu próprio entendimento sobre algo, ou alguma coisa.

A vida imaginada é fruto da essencialidade humana: emoção, preenche de sentimento

(sentidos), como instrumento de apreensão, apropriação e compreensão de elementos da realidade, em outras palavras, é o que distingue o homem de outros animais é a sua capacidade simbólica, que é esse modo de internalizar as coisas do mundo “real”, vivendo um pouco da função do “irreal” (imaginação).

O fato de se ater a outras formas de comunicação faz com que o ser humano amplie suas possibilidades com respeito à dimensão estética, visto que, além da diversidade comunicativa, este pode manter tradições, ao nível de cultura, ou implementá-las, utilizando-se da criatividade para criar uma nova roupagem, ou mesmo criar novas obras e manifestações a partir da realidade que está posta.

Enquanto não conseguimos subverter por completo os percalços que ainda se fazem presentes na Educação Brasileira, o que se tem a fazer é dar oportunidade para que as pessoas tenham convívio com signos e símbolos estéticos, criando um processo de alfabetização estética, em que o fazer e o apreciar artísticos sejam uma das formas que conduzam à libertação da psique humana, que o conhecer, o saber tenha sabor (sentido) para as experiências de vida do homem. Devemos, educadores e educadoras reconhecer que é preciso criar um sentimento e um clímax apontando para novos paradigmas.

Que o estético na educação contribua ou simplesmente valorize nossas construções novas, nossa capacidade de interpretar e comunicar várias realidades cada um a seu modo. Que seja recuperado o sonho de sentir, ser e fazer o que somos, de modo a alimentar o eu sonhador que nos permite viver nossa confiança de estar no mundo.

A METODOLOGIA DE TRABALHO E A CONVIVÊNCIA COM OS ALUNOS DA DISCIPLINA ARTE E EDUCAÇÃO I

Após a exploração bibliográfica, realizamos a segunda fase da pesquisa (pesquisa de campo), buscamos através de um estudo etnográfico o mergulho no cotidiano da disciplina Arte e Educação I, conhecer as expectativas de uma amostra de estudantes do curso de Pedagogia, com relação à mesma. Buscamos entender a concepção de arte e educação construídas pelos estudantes em suas experiências de vida, bem como perceber o papel educativo da arte na visão de cada um deles. Através de entrevistas, e observações em sala de aula com registros escritos das atividades letivas, fomos, paulatinamente, buscando uma compreensão do sentido que arte tinha naquele ambiente de sala de aula. Realizamos também registros fotográficos dos trabalhos práticos desenvolvidos na disciplina que tinham, de acordo com a metodologia empregada, caráter avaliativo.

O professor da disciplina, a quem chamaremos de Professor Pardal, também foi questionado sobre as suas perspectivas quanto à disciplina e quanto aos seus alunos, bem como quanto a seu próprio entendimento sobre Arte e Educação.

A nossa intenção inicial era entrevistar a turma inteira. No entanto, por ser uma turma numerosa (com mais de 40 alunos), e pelo fato de muitos alunos não se sentirem à vontade para colaborar com a nossa pesquisa, só nos foi possível entrevistar treze

alunos e observá-los durante as aulas, para analisar seus percursos (reflexões teóricas e performances práticas) durante o semestre. Além disso, observamos também o restante da classe, pois a cada nova discussão, a cada dinâmica, a cada envolvimento com a disciplina e com o professor, surgia uma expressão diferente e em cada um deles.

Nas aulas havia um prazer de estar junto com o outro e rir um riso de quem aspira à vida, sutilmente, num jeito humano de ser. São vivências como tocar o outro, ouvir uma música embalando o corpo todo, ver e sentir algo antes não percebido que tornam a vida mais significativa, plena de prazer, alegria, e encantamento.

A emoção do primeiro encontro o Professor Pardal fez “soar” de seu teclado a “Seresta”, de César Guerra Peixe. Os alunos, logo em seguida, compartilharam o que sentiram. Vale ressaltar que as atividades de sala de aula conduzidas pelo Professor Pardal não tiveram qualquer explicação minuciosa, as pessoas envolviam-se de maneira lúdica, de forma que o prazer estético vinha à tona de uma maneira bastante natural e descontraída.

Certa manhã o Professor Pardal sugeriu aos seus alunos que apresentassem uma música. Eles teriam que se reunir em grupo e escolher uma canção para apresentar. Dentre as opções ofertadas pelo professor destacavam-se as seguintes: A volta da asa branca (Luíz Gonzaga e Humberto Teixeira), A canção dos barqueiros do Rio São Francisco (compositor desconhecido) e João e Maria (Chico Buarque e Sivuca). A partir desse dia os alunos se envolveram em “montar” as apresentações que aconteceriam no ao final da disciplina. Chegado o grande dia das apresentações os alunos encontravam-se bastante entusiasmados e ansiosos pelo momento de se apresentarem.

Das canções sugeridas pelo Professor Pardal, apenas A volta da asa branca foi acatada. Entretanto, o grupo que a escolheu fez uma compilação de músicas do Luiz Gonzaga e Zé Dantas para caracterizar as diversas faces da vida de um sertanejo. A religiosidade, os festejos em tempos de safra, o sofrimento causado pela seca, os namoros matutos, dentre outros aspectos eram abordados pelos alunos. Para tal apresentação a equipe construiu uma breve peça de teatro com coreografias ensaiadas de modo a tornar o trabalho muito interessante. Outras duas equipes escolheram a mesma música para trabalhar: o xote das meninas (Luiz Gonzaga). Para suas apresentações optaram pela a dramatização (pantomima¹) da letra da canção como forma de interpretar a música. Outra equipe, num trabalho semelhante os das anteriores, utilizou o teatro de sombras² para apresentar a música Aquarela (Toquinho).

A última equipe tentou ousar um pouco mais construindo e encenando uma adaptação do conto O Rouxinol e a Rosa de Oscar Wilde, a qual foi intitulada A Rosa vermelha. Além disso, utilizaram como música de fundo e de encerramento da apresentação a Ciranda da rosa vermelha (canção de domínio público que se tornou mais conhecida na interpretação

1 Peça de qualquer gênero, em que o(s) ator(es) se manifesta(m) simplesmente por gestos, expressões corporais ou fisionômicas, prescindindo da palavra e da música, que pode ser, também, sugerida por meio de movimentos; mímica.
2 Teatro que utiliza a projeção de sombras de marionetes para conseguir o efeito dramático.

da cantora Elba Ramalho).

Durante todo o semestre o Professor Pardal adotou esta metodologia, de caráter prático, a fim de “encantar” os alunos, ou em outras palavras de envolvê-los com a arte, de tal modo que pudessem vivenciar, sentir e obter interpretações e impressões sobre as obras artísticas que lhes eram apresentadas, recriando-as constantemente.

Durante entrevista conversamos com o professor sobre o objetivo da disciplina e que expectativa ele tinha sobre o trabalho daquele semestre. Pardal, então, nos respondeu que o maior objetivo que ele ansiava alcançar com a disciplina era encantar os alunos, se assim o conseguisse ele seria o profissional mais feliz e realizado do mundo.

Foi a partir desta resposta. “Eu quero encantar meus alunos”(informação verbal do Professor Pardal), que passamos a nos aprofundar mais nos porquês da arte na educação. Não resta dúvida para nós de que Pardal tem razão, já que a violência simbólica (Bourdieu) tem interferido no *habitus* das pessoas sem que percebam valores ou estabeleçam julgamentos sobre uma obra de arte ou bem cultural.

O nosso discurso reflete nossa utopia, uma espécie de devaneio criativo, que nos faz transbordar de inquietação diante do processo de ausência ou redução da experiência com o estético na educação das pessoas. Cremos ser de suma importância para a formação integral do sujeito, a presença do ensino da arte no currículo do ensino formal. Matos, em sua reflexão sobre a formação estética do educador questiona e ao mesmo tempo afirma:

Tábua de salvação da humanidade? A arte? Não! Mas, sim, uma via de expressão inenarrável, um jeito diferente de se buscar a empatia, aquilo que Rudolf Steiner classificou como o “sentido superior do eu do outro”. Colocar-se no lugar do outro. Atribuir uma cor, um som, um *gran-geté*, uma luz ao seu sentimento feliz, à sua dorida dor e no final ver o salto (geté) brilhar colorido sob a luz, além da sombra, ao som penetrante que vem da alma daqueles e daquelas cujas felicidades e dores entram no jogo que precisamos compreender para participar: o jogo do educar. (MATOS, 2001, p.21)

O PAPEL DO (ARTE)-EDUCADOR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

No início da disciplina Arte e Educação I, tivemos uma conversa inicial, sondagem, com alguns alunos e com o Professor Pardal, a fim de buscar entender o conhecimento prévio, as concepções, sobre a arte na educação. Realizamos cinco perguntas para realizar um diagnóstico inicial. Neste momento verificamos que havia uma divergência entre as expectativas dos alunos e as intenções do Professor para com a disciplina.

Ao fazer uma análise sobre a questão “O que você entende por Arte-educação?” os alunos apresentaram respostas como:

“dá um embasamento, conhecimento, alguma coisa pra trabalhar na escola”(informação verbal do estudante 2).

Tal tipo de resposta aponta para uma necessidade de instrumentalização que possibilite a inserção da arte no contexto escolar, justificando sua presença através

de alguma atividade de caráter prático. Verificamos, assim, que para os estudantes de pedagogia é muito importante: “saber mais informações de como trabalhar em sala de aula”(informação verbal do estudante 6).

Outros, não se afastando da perspectiva utilitarista, afirmam que a arte na educação “serve para melhorar a percepção da criança, melhorar a própria questão do raciocínio, da parte cognitiva da criança”(informação verbal do estudante 1).

Em contrapartida, alguns se contradizem e outros afirmam que o intuito educativo da arte é trabalhar os sentimentos, “desenvolver o senso de arte nos alunos”(informação verbal do estudante 3).

Há, ainda, aqueles alunos que se preocupam com a questão da interdisciplinaridade: “é a junção das artes: a música, o teatro, a literatura... É você fazer uma interdisciplinaridade”(informação verbal do estudante 11).

A interdisciplinaridade, entendemos, tem um papel importantíssimo, à medida que se propõe a estabelecer elos entre os saberes, desmistificando um pouco a ideia das especialidades (quando tratadas fragmentadamente). Todavia a arte não pode ser usada apenas como um “gancho” para juntar conteúdos de disciplinas distintas.

Alguns dos entrevistados apresentaram respostas do tipo: “a arte na educação nos permite desenvolver esse lado artista para a gente poder aplicar na nossa profissão, artista num termo bem amplo”(informação verbal do estudante 13).

Em alguns momentos as respostas dadas ao questionamento inicial de nossas entrevistas parecem refletir uma concepção na qual vislumbramos uma falta de valor da arte em relação a outras disciplinas do currículo escolar, pois, encontramos afirmações como esta:

“aprender a disciplina sem aquela coisa rígida, sem aquela obrigação, se divertir... E aprender de forma leve, gostando...”(informação verbal do estudante 5).

As respostas à segunda pergunta do questionário construído para a entrevista (“o que os alunos esperam desta disciplina?”) guardaram semelhanças com as respostas dadas à primeira, na medida que os alunos desejam aprender técnicas e sugestões de como trabalhar em sala de aula. Como disse um entrevistado

“Eu espero que esta disciplina me forneça, assim... várias informações a respeito de como trabalhar a arte-educação”(informação verbal do estudante 7), Outro afirmou: “Eu espero da disciplina que ela possa abrir meus olhos em termos de prática”(informação verbal do estudante 10). É compreensível a preocupação de muitos alunos, senão todos, com a regência em sala de aula, a atuação docente: O que fazer? Como fazer? Como avaliar? Enfim, preocupações essas que se fazem presente na cabeça de todo educador que, muitas vezes, só encontra as respostas para tais questionamentos nas suas práticas profissionais, após a graduação. Acreditando na formação continuada entendemos que a trajetória do educador tem que ser construída cotidianamente, não “ensinada” a partir de “dicas” e “bizus”.

A preocupação com o futuro, com a prática profissional, não desqualifica, obviamente, educador em formação. Pensar, imaginar, como se dará a sua atuação em sala de aula, que elementos poderão ser utilizados como atividades que viabilizem o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos é algo saudável e desejável. Entretanto, os estudantes de Pedagogia vêm de uma tradicional educação na qual o objetivo da disciplina de arte era (e ainda é) criar objetos ornamentais para os “festejos” do ano, não havendo, portanto, um momento em que os alunos pudessem dar “asas” a sua imaginação. Ou no cotidiano escolar, não há tantas incentivos à criatividade, e tudo (em outras disciplinas) é ensinado como “verdade absoluta”, esperando-se que para todos os fenômenos da vida humana haja uma comprovação apenas científica.

Os graduandos em Pedagogia refletem, em sua ansiedade por instrumentalização, as marcas de sua educação básica. Este aspecto se apresenta em respostas tais como: “Espero ter mais conhecimento disso para quando eu tiver na prática poder colocar alguma coisa, mesmo que eu seja professora polivalente.”(informação verbal do estudante 7) Outro aluno afirmou: “Quero que esta disciplina me forneça várias informações a respeito de como trabalhar a arte-educação”(informação verbal do estudante 4). Uma aluna disse: “desejo passar os meus conhecimentos para as pessoas, numa forma descontraída, uma forma através da arte, através da pintura”(informação verbal da estudante 12)

Estas falas reiteram a perspectiva que trata a arte na educação como ferramenta para o ensino de outras disciplinas, ou como uma preparação para o exercício da docência baseada em como fazer, e não em como trabalhar na perspectiva de se encontrar salas de aula heterogêneas, diversificadas.

O terceiro questionamento, no qual perguntávamos “Você acredita que esta disciplina é suficiente para a formação do arte-educador?”, gerou a quarta pergunta do questionário uma vez que todos os alunos entrevistados responderam que apenas a disciplina não era suficiente para habitá-los a trabalhar com arte na escola. Então perguntamos : “Se esta disciplina não é suficiente para habilitá-lo ao ensino das artes como você pensa que pode ser a sua formação?”

As respostas obtidas foram semelhantes às anteriores, uma vez que todos afirmaram que o educador devia buscar realizar cursos de caráter instrumental. Alguns sugeriram especialização *lato-sensu*, outros foram mais pontuais e acrescentaram a importância do professor de arte sempre estar em contato com as formas de expressão artísticas, como o teatro, cinema, dança, museus, pinturas e música, na posição de espectador, e se o professor preferir este pode tornar-se artista para que este se envolva ainda mais com os elementos estéticos.

No quinto e último questionamento pedimos para os alunos se imaginarem como arte-educadores, perguntando-lhes o que eles fariam em sala de aula, como seria uma aula sua de arte-educação.

As respostas eram um pouco diferenciadas do tipo: “faria relaxamento inicial, até

pra você ficar mais leve, esquecer os problemas que você tem durante o dia, para depois começar a passar uma atividade que se relacionasse a isso, desenvolvendo uma dinâmica de grupo que desenvolvesse a percepção dos alunos”(informação verbal da estudante 9);

“eu faria um estudo dirigido a respeito da importância da arte-educação, aí no final faria algumas oficinas, quem gosta de teatro? Ah! Vai dramatizar a parte de arte-educação, mais utilizando o teatro. Quem gosta de fantoches? Quem gosta de pintura? Quem gosta de música? E assim por diante”(informação verbal da estudante 8);

Alguns afirmaram que trabalhariam com : “brincadeiras que desenvolvesse o conteúdo da aula, para que a criança aprenda brincando”(informação verbal do estudante 2).

Em muitas respostas percebemos que de maneira geral os alunos entendem a arte como um instrumento que tem a função de viabilizar o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas, ou meios de como se tornar artista, e, em alguns casos, as festividades escolares são foco de interesse.

Apenas três dos entrevistados afirmaram que a arte em sua função mais essencial é: capacidade criadora e comunicacional da realização estética. As referidas respostas se aproximaram da expectativa do professor da disciplina: “apenas um momento de encontro, onde se tem umas vivências, se discute um pouco, se abre as perspectivas da gente com relação à arte e a educação. A gente pode começar a enxergar diferente, estimular para pesquisas futuras, para aprendizados futuros”(informação verbal da estudante 5).

O Professor Pardal procurou naquele semestre iniciar um processo de alfabetização estética com seus alunos, construindo vivências com a arte, seja no fazer e/ou, no apreciar estético para que cada indivíduo-aluno pudesse perceber a si próprio, perceber os outros e as coisas, entendendo assim suas relações num modo amplo de se realizar como sujeitos históricos, criativos, livres e sensíveis ao sabor do saber.

CONCLUSÃO

Os relatos dos estudantes, mesmo passando pelo plural e crítico mundo da academia, apresentam resquícios do ensino tradicional, reiterando a forma como lhes foi apresentado o mundo do conhecimento: a forma como lhes ensinaram a ensinar.

Existem várias questões que entram em cena, mas a maior dessas, pensamos, reside no fato de nos ensinos Fundamental e Médio os graduandos em Pedagogia tiveram uma experiência com arte na escola na qual esta era apenas um adorno, um enfeite, para as festividades escolares ou como estratégias mnemônicas para o ensino de outras áreas de conhecimento ou, ainda, quando através das artes os alunos eram levados a confeccionarem objetos úteis que lhes permitissem a inserção no mundo do trabalho.

O ensino da arte não é estabelecer, moldar o homem em seu intelecto e emoção, mas proporcionar a fruição para a liberdade, numa perspectiva crítica; favorecer ao ser

um contato com diversos signos estéticos que tratam a arte em seu caráter essencial: a comunicação.

Nesse sentido, é que compreendemos a arte na educação. Um novo modo de educar. Devemos acordar para o humanismo, dar vazão à nossa subjetividade permitindo e tolerando modos diferentes de ler e compreender o mundo.

A arte, uma vez parte integrante de nossas vidas e conseqüentemente de nossos currículos escolares, deve ser uma fonte para saciar a nossa fome de beleza, de estética. Entendemos que saborear vivências com o estético é tarefa da educação que se pretende libertadora, de maneira que a subjetividade humana faça sua a sua humana praia.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. Cultura, Educação e Novas Identidades. In: _____ (Org.). **Culturas, Currículos e Identidades**. Fortaleza: Editora UFC, 2004, p. 195-212.

ALVES, Rubem Azevedo. **Entre a ciência e a sapiência: O dilema da educação**. – 3ª edição – São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1998.

_____. **A produção da crença: uma contribuição para uma economia dos bens simbólicos**, 3. ed. – Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.

_____, Pierre. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**. – 9ª edição – Tradução de Mariza Corrêa – Campinas, SP: Papyrus, 2008.

Brasil. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

DUARTE JR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação** – 4ª ed – Campinas-SP: Editora Papyrus, 1995.

_____. **Por que Arte-educação?** – 8ª ed – Campinas-SP, Papyrus, 1996.

KANT, Immanuel. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime; Ensaio sobre as doenças mentais**; Tradução de Vinícius de Figueiredo – Campinas, SP: Papyrus, 1993.

LINHARES, Ângela Bessa. *Reflexões sobre a dimensão estética: Esse lugar de passeio das danações do signo*. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de (Org.). **Formação humana: liberdade e historicidade** – Fortaleza: Editora UFC, 2004 (Coleção Diálogos Intempestivos, 16).

MATOS, E. A. **O Artista, o Educador, a Arte e a Educação: Um mergulho nas águas da Pedagogia Waldorf em busca de um sentido poético para a formação docente, ou artifícios às artimanhas**. 2002, 186f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

MORAES, Maria Izáira Silvino. **Arte no processo de formação do educador: Estratégias de aquisição e experiência compartilhada da sensibilidade artística e de linguagem musical ou um passeio coletivo.** Fortaleza, 1993, 220 p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.

CAPÍTULO 5

PESQUISA EM EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E COTIDIANO ESCOLAR

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 06/06/2021

André Luiz dos Santos Barbosa

Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, RJ
<http://lattes.cnpq.br/9443159359571472>

Angela Maria Venturini

Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, RJ
<http://lattes.cnpq.br/4972687909038424>

RESUMO: Este artigo tem por objetivo relatar o desdobramento das reflexões do Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação - LaPEADE –UFERJ/FE - acerca das dificuldades que nós professores encontramos para ingressar e permanecer em cursos de pós-graduação: a implementação do curso de especialização Construindo a Inclusão em Educação. Em certa medida, trata-se de um fragmento de autobiografia apoiado em revisão bibliográfica, uma vez que somos professores em exercício do curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, cursamos o Doutorado no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e participamos da implementação desse curso. O curso, voltado preferencialmente para professores em exercício que reconhecem uma situação de exclusão no cotidiano do qual fazem parte, parte da concepção de inclusão como uma

reação a um processo de exclusão e propõe a construção, implementação e avaliação de um Projeto Vivencial. A produção de artigos sobre esses projetos vivenciais nos leva à conclusão de que os disciplinamentos da pesquisa em educação, de fato, dificultam o acesso e a permanência de “professores em exercício” nos cursos de pós-graduação; mas há brechas, como o LaPEADE, para que novas metodologias de pesquisa em educação sejam produzidas com a colaboração de professores; há demanda para curso de formação continuada de professores, se esses cursos considerarem as especificidades da vida dos professores. Enfim, a presença dos “professores em exercício” nas universidades transforma o cotidiano do qual esses professores fazem parte e transforma também a produção científica no campo da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa em Educação; Formação Continuada; Inclusão; Omnilética; Cotidiano.

EDUCATION RESEARCH, TEACHERS CONTINUING EDUCATION AND SCHOOL DAILY LIFE

ABSTRACT: This paper aims to report the development of the reflections of The Laboratory of Research, Studies and Support to Participation and Diversity in Education of the Faculty of Education of the Federal University of Rio de Janeiro (LaPEADE/FE/UFRJ) –UFERJ/FE - on the difficulties that we teachers face to enter and remain in postgraduate courses: the implementation of continued education course Building Inclusion in Education. To some extent, this is a fragment of an autobiography based on a

bibliographic review, once we are professors in the exercise of our activities at the Pedagogy course of the Higher Institute of Education of Rio de Janeiro pursuing a Doctorate in the Graduate Program of the Faculty of Education at the Federal University of Rio de Janeiro and we took part in the implementation of this course. The course, designed preferably for teachers in the exercise of their activities that recognize the everyday situation of exclusion to which they belong, relies on the concept of inclusion as a reaction to a process of exclusion and proposes the construction, implementation, and evaluation of an Experiential Project. The production of works on these experiential projects leads us to the conclusion that the disciplining of research in education makes it difficult for these professors to access and remain in postgraduate courses, however, there are some opportunities, such as LaPEADE, in order to new research in education methodologies be produced with the collaboration between professors. There is a demand for continuing education courses for teachers since these courses consider the specificities of the teachers' lives. Finally, the presence of "professors in the exercise of their activities" in universities changes the daily life of which these professors are part and transforms the scientific production in the education area.

KEYWORDS: Education Research; Continuing Education; Inclusion; Omnilectical perspective; Daily life.

INTRODUÇÃO

É sabido que um dos entraves da formação continuada de professores é a carga de trabalho que precisamos exercer para que consigamos manter-nos com dignidade numa sociedade que vem, através de suas políticas públicas, desqualificando o exercício do magistério.

Esse quadro tem impactos, entre outros, sobre a saúde dos professores, sobre as reinvenções cotidianas da educação e na educação, sobre o acesso de professores aos cursos de graduação e pós-graduação e, por conseguinte, na pesquisa em educação, ou pesquisa pedagógica.

Este artigo/pôster tem por objetivo relatar o desdobramento das reflexões do Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação - LaPEADE –UFERJ/FE - acerca das dificuldades que nós professores encontramos para ingressar e permanecer em cursos de pós-graduação: a implementação do curso de especialização Construindo a Inclusão em Educação.

Em certa medida, trata-se de um fragmento de autobiografia, uma vez que somos professores em exercício do curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, cursamos o Doutorado no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e participamos da implementação desse curso.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Um dos impactos da dificuldade que encontramos em cursar e permanecer em cursos de pós-graduação é na pesquisa pedagógica. Esse impacto fortalece uma tradição que, segundo Masschelen e Simons (2014), busca obter a verdade, a partir de determinadas condições, internas e externas, buscando a aquisição de conhecimentos verdadeiros. Essas condições internas e externas (objetificações, neutralidades, fragmentações, hierarquias, critérios de seleções, auditorias, ou mesmo a gramática em que o conhecimento se fecha), podem dificultar o acesso de professores em exercício ao ambiente universitário. Ambiente esse compreendido como produtor de um conhecimento legitimado.

Assombrando essa tradição, Masschelen e Simons (2014) identificam uma “tradição futura” (ainda fragmentada) que entende que o acesso à verdade requer a transformação do eu. Essa “tradição futura” apresenta três pontos que a distinguem da primeira tradição: a mudança de uma condição de existência do pesquisador, a relação entre ética e verdade e a relação entre alguém que é dono de si e os demais.

De acordo com a segunda tradição, o ponto de partida da pesquisa pedagógica consiste em um mundo prático e em pedagogos (estudantes ou educadores) que querem colocar-se à prova e consideram que o cuidado de si próprio é a condição da ação pedagógica correta. (Masschelen e Simons, 2014, p.69)

Mas como nós, pedagogos em exercício, podemos chegar ao ambiente promotor de conhecimento, a Universidade, para potencializarmos a nossa prática, se:

1. os critérios de seleção para ingresso nos cursos de pós-graduação entenderem como negativa a limitação do tempo decorrente de fazermos parte dos cotidianos da Educação?
2. os Programas de bolsa exigirem que abandonemos o nosso cotidiano para nos entendermos como pesquisadores?
3. as linhas de pesquisa nos impuserem objetos de pesquisa que não nós mesmos em nosso cotidiano?

É como professores em exercício e pesquisadores que entendemos os elementos dificultadores (mas não impeditores) acima, como um ranço do que Lather (2013) chamou de esforços para o disciplinamento da pesquisa. Esforços esses que acabam por contribuir com a governabilidade neoliberal (contra a qual muitos grupos de pesquisa acreditam se insurgir) e com a exclusão dos protagonistas do cotidiano da educação dos ambientes de pesquisa.

É assim também que encontramos uma fissura, uma brecha, uma possibilidade: o Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE), Laboratório de Pesquisa da Faculdade de educação da UFRJ que tem por objetivo

gerar, através de estudos, da execução e do acompanhamento de projetos, diretrizes e pensares a respeito de culturas, políticas e práticas inclusivas

em instituições e sistemas educacionais, com vistas a minimizar e eliminar os processos de exclusão que neles se verificuem. (LaPEADE, on-line)

Em coerência com seu objetivo, o Laboratório mantém-se aberto a múltiplos perfis de pesquisadores (professores, estudantes, funcionários, responsáveis por alunos, de diferentes segmentos e modalidades da educação). Essa multiplicidade está presente não só na constituição do LaPEADE, mas também na variedade de temas com os quais trabalhamos, sempre em função da inquietude trazida por quem se integra ao grupo (Deficiências, Sexualidades, Refúgio, Ludicidades...)

Nossos estudos convergem sempre para dois pontos:

- a concepção de inclusão que nos é apresentada pela Coordenadora do Laboratório, Mônica Pereira dos Santos: inclusão como uma reação a um processo de exclusão.
- a perspectiva analítica Omnilética, uma perspectiva analítica desenvolvida pela Coordenadora e que permanece em constante processo de recriação, muito em função das contribuições que cada integrante traz para o jogo de produção de sentidos e transformação de realidades.

Santos (2008) reconhece, na sociedade em que vivemos, uma ordem social “(...) *envolvida por uma lógica que determina a exclusão de alguns grupos para o beneficiamento de outros, em detrimento dos valores igualitários expressos em diversas declarações mundiais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos.* (SANTOS, 2008, p. 11)

Desse modo, no LaPEADE, procuramos produzir conhecimentos que nos fortaleçam na luta pela garantia dos Direitos Humanos nos espaços em que atuamos. O próprio caráter democrático com que o Laboratório se constitui e integra seus participantes é em si uma expressão dessa luta.

No LaPEADE, a perspectiva analítica Omnilética, rompe com os disciplinamentos do paradigma científico dominante ao assumir e trabalhar com a complementaridade de conceitos de bases epistemológicas distintas (a dialética lucacksiana e a complexidade moriniana). Talvez também por isso, a metodologia desenvolvida no LaPEADE possa ser compreendida como uma das mil metodologias minúsculas, que, segundo Lather (2013) desestabilizam a objetividade própria dos novos positivismo e passam a constituir um movimento de resistência da ética na pesquisa.

De acordo com Santos (2013),

A perspectiva omnilética não se resume a uma teoria: ela é um modo de explicar/conceber e ser ao mesmo tempo. Um conceito, portanto, de caráter tanto reflexivo e contemplativo quanto aplicativo às nossas práticas, ao nosso modo de ser. O termo omnilética foi criado por mim e é composto de três elementos morfológicos: o prefixo latino omni (tudo, todo), o radical grego lektos (variedade, diferença linguística, mas aqui enfatizando especialmente a variedade e a diferença) e o sufixo ico (concernente a). Resumidamente, omnilética significa uma maneira totalizante de compreender as diferenças como partes de um quadro maior, caracterizado por suas dimensões culturais,

políticas e práticas em uma relação ao mesmo tempo complexa e dialética. (SANTOS, 2013, p.23)

Santos (2013) reforça a necessidade de compreensão de um fenômeno social em sua totalidade e complexidade, buscando mapear suas contradições entre as e nas dimensões para compreensão da vida humana, apresentadas por Booth e Ainscow (2011), culturas, políticas e práticas, tomando por empréstimo o conceito moderno de dialética e a complexidade moriniana.

Sendo assim, a perspectiva analítica (a Omnilética) em constante recriação no LaPEADE se vale de cinco dimensões (Culturas, Políticas, Práticas, Dialética e Complexidade) para construir e transformar sentidos na dinâmica inclusão-exclusão como método analítico.

Dentre os projetos de pesquisa que compõem o LaPEADE e aos quais ele se insere, atualmente, o que mais se destaca (pela sua extensão e alcance) é o OIIIIPE - OBSERVATÓRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO, INTERCULTURALIDADE E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, Formação de professores: inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica em contextos internacionais de ensino superior.

O OIIIIPE é um projeto de pesquisa investiga contradições e perspectivas emergentes em propostas e experiências de inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica desenvolvidas na formação de educadores em universidades nacionais e internacionais, por meio de variadas metodologias e de subprojetos de pesquisa que vem sendo desenvolvidos colaborativamente pelas universidades de Brasil, Chile, Cabo Verde, Espanha, México e Portugal. (LaPEADE/FE/UFRJ, OIIIIPe, on-line)

Dentre essas variadas metodologias, a Omnilética vem sendo difundida e recriada também nesse projeto internacional.

Em sua apresentação, o OIIIIPe demonstra preocupação com o alto índice, no ensino superior, de exclusão e desconsideração dos aspectos específicos dos sujeitos que aprendem. (LaPEADE/FE/UFRJ, OIIIIPe, 2016, p.18)

Nos últimos anos, temos constatado que a exclusão acontece no nível superior, de variadas (e muitas vezes, veladas) maneiras (SANTOS et al, 2007), entre diferentes atores (professores, servidores e alunos), gerando tensões entre os partícipes da instituição que podem constituir verdadeiras barreiras para que ela se desenvolva em direção a uma postura intercultural, pedagogicamente inovadora e de inclusão. (LaPEADE/FE/UFRJ, OIIIIPe, 2016, p.18)

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como desdobramento das reflexões do Projeto OIIIIPe, partindo das reflexões sobre a importância de considerarmos os aspectos específicos dos sujeitos que aprendem, entre o segundo semestre de 2018 e o primeiro semestre de 2019, o LaPEADE promoveu um curso de especialização sobre Inclusão em Educação, voltado para Professores que

se interessassem por dar continuidade a sua formação e a se potencializar na luta pela garantia dos Direitos Humanos nos espaços em que atuam.

O desenho desse curso enfrentou o desafio de trabalhar a inclusão, sem cair nas armadilhas das exclusões que são próprias da configuração na qual o Ensino Superior no Brasil e a tradição dominante da Pesquisa Pedagógica se assentam.

Foi assim que as questões iniciais desse artigo foram recolocadas para o projeto do curso:

1. Os critérios de seleção para ingresso no curso de pós-graduação entendem como negativa a limitação do tempo decorrente da ocupação do cotidiano dos professores?
2. Os Programas de bolsa exigem que os professores abandonem o seu cotidiano para se entenderem como pesquisadores?
3. O currículo do curso imporá aos professores objetos de pesquisa que não sejam suas próprias atuações dos professores em seus cotidianos?

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Refletindo sobre a primeira questão, que diz respeito à escassez de tempo que professores apresentam para se dedicarem à continuação de suas formações, foi definido o turno e a distribuição da carga horária do curso (turno da noite e duas vezes por semana – às segundas-feiras e quartas-feiras), também foi colocado como pontuação positiva no processo de seleção dos cursistas sestar atuando como professor e reconhecer em seu cotidiano alguma situação emergente na dinâmica inclusão-exclusão.

A segunda questão diz respeito aos recursos materiais para o acompanhamento do curso: o curso foi inteiramente gratuito, mas não foi contemplado por nenhum programa de bolsa de estudo, o que pode ter contribuído para que alguns cursistas evadissem.

A terceira questão diz respeito à articulação entre o currículo do curso e a prática docente em que os professores estão inseridos.

Como fundamentação teórica básica, o curso se apoiou numa concepção de Inclusão que está além das questões associadas às deficiências e acessibilidades, para chegar a seguinte estrutura: UNIDADE 1 - 30h - Marcos históricos e teóricos da inclusão em educação, UNIDADE 2 - 90h - Incluindo todo(as) o(as) aluno(as): construindo o projeto vivencial, UNIDADE 3 - 150h - Apostando na diversidade: implementando o projeto vivencial, UNIDADE 4 - 60h – Interfaces: avaliando o projeto vivencial, UNIDADE 5 - 30h – Métodos e técnicas de pesquisa.

Como avaliação, os cursistas tiveram que construir, implementar e avaliar um “Projeto Vivencial” – adaptação do modelo de Projeto do Programa Nacional Escola de Gestores, que fomenta a experiência prática de inclusão (projeto de intervenção) no ambiente em que atua. O resultado dessa experiência foi registrado por cada cursista em um artigo que funcionou como trabalho de Conclusão de Curso.

Hoje estamos em fase de produção de um livro com 33 artigos sobre os mais variados movimentos de inclusão em educação.

CONCLUSÕES

Com nossa experiência, concluímos que:

- os disciplinamentos da pesquisa em educação, de fato, dificultam o acesso e a permanência de “professores em exercício” nos cursos de pós-graduação;
- há brechas, como o LaPEADE, para que novas metodologias de pesquisa em educação sejam produzidas com a colaboração de professores;
- há demanda para curso de formação continuada de professores, se esses cursos considerarem as especificidades da vida dos professores.

Acima de tudo, a nossa conclusão é de que a presença nas universidades dos professores em exercício transforma o cotidiano do qual esses professores fazem parte e transforma também a produção científica no campo da educação. Evoé trinta e três escritores do nosso futuro livro.

REFERÊNCIAS

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a Inclusão**. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: LaPEADE/FE/UFRJ, 2011.

LaPEADE/FE/UFRJ. **Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica**, OIIPE. Formação de educadores: inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica em contextos internacionais de ensino superior. **Projeto, 2016**. Disponível em http://www.academia.edu/27247405/PROJETO_VERS%C3%83O_14-07-16_M%C3%94NICA.docx . Acesso em 10 fev. 2020

LATHER, Patty. Methodology-21: what do we do in the afterward?, *International Journal of qualitative studies in education*, v. 26, p. 634-645, 2013.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Sobre o preço da pesquisa pedagógica**. In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. São Paulo: Autêntica, 2014

ONU. **Declaração Mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, 1990**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/todos.htm>> Acessado em 10 fev. 2020.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em 10 fev. 2020.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos)**. Curitiba: CRV, 2013.

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS DE LA MOVILIDAD ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL SEDE REGIONAL TOTONACAPAN

Data de aceite: 01/11/2021

Ascención Sarmiento Santiago

Profesor de tiempo completo de la Universidad Veracruzana Intercultural Sede Regional Totonacapan

RESUMEN: En este artículo académico se presentan resultados parciales de la Investigación “La movilidad estudiantil en la Universidad Veracruzana Intercultural Sede Regional Totonacapan. Recopilación de experiencias y propuestas en torno a estos procesos académicos universitarios a través del Estudio de Casos”. La movilidad académica que se promueve en la Universidad Veracruzana y en la Universidad Veracruzana Intercultural, tiene la finalidad de acercar a la matrícula estudiantil a la posibilidad de tener una o más experiencias académicas en otras facultades de la Universidad Veracruzana, así como en otras universidades del país y del extranjero. Este proceso de internacionalización coadyuva a tener estudiante competitivo y con presencia internacional, debido a los contenidos del currículum educativo y con competencias académicas sobresalientes no solo en México, sino también en otros países. Debe enfatizarse que la UVI es una Institución de Educación superior que trabaja con población indígena en sus cuatro regiones interculturales de Veracruz.

PALABRAS CLAVE: Movilidad, internacionalización, interculturalidad, transversalidad.

INTRODUCCIÓN

El comienzo de la Universidad Veracruzana como universidad fue el 11 de septiembre de 1944, siendo su primer rector el Dr. Manuel Suárez Trujillo. “Su creación recoge los antecedentes de la educación superior en el estado de Veracruz al hacerse cargo de las escuelas oficiales artísticas, profesionales, especiales y de estudios superiores existentes en ese entonces dentro de la entidad. Tomando en cuenta más de seis décadas de trabajo institucional, la Universidad Veracruzana ha logrado desarrollar una preponderante tradición de carácter humanista. Fiel al tiempo en que se creó y animada siempre por un espíritu de justicia social, la Institución ha asumido el deber de ofrecer y hacer participar de los beneficios de la educación y la cultura nacional y universal a todos los sectores de la sociedad. Estructurada y administrada en cinco regiones, conocidas también como campus, la Rectoría de la Universidad Veracruzana se encuentra en Xalapa, mientras que las otras regiones cuentan con vicerrectorados. Exceptuando la administración del campus Xalapa, cada región comprende a más de una ciudad, ubicándose así edificios de la Universidad en catorce municipios distintos; Coatzacoalcos-Minatitlán-Acayucan, Orizaba-Córdoba, Poza Rica-Tuxpan, Veracruz y Xalapa. (Cárcamo, 2015)

La Universidad Veracruzana Intercultural

nace en el año 2005 y funge como Programa y dos años más tarde se convierte en Dirección, es decir, en una entidad académica de la Universidad Veracruzana que es similar a una facultad de la UV. Retomando un poco de la historia, el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la Universidad Veracruzana, a través de un grupo de investigadores extendieron a través de esta apuesta educativa los servicios universitarios a sectores que históricamente han sido más vulnerables y con pocas oportunidades de acceso a la educación superior convencional. Durante este proceso la UV atravesaba un momento de transición e implementación curricular con el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), y que algunas facultades ya habían adoptado en su praxis educativa. (Sarmiento, 2016:13)

En sus inicios, la UVI impartió dos carreras que fueron la licenciatura en Gestión y Animación Intercultural y Desarrollo Regional Sustentable, y que posteriormente se fusionó en una sola licenciatura que fue la Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), siendo esta última quien cuenta con cinco orientaciones, comunicación, salud, sustentabilidad, derechos y lenguas, esto con el fin de buscar un mejor desarrollo y formación integral de los estudiantes de esta carrera. La Universidad Veracruzana Intercultural tiene como misión promover el logro de una mejor calidad de vida con sustentabilidad y fortalecer las lenguas y las culturas del estado de Veracruz a través del programa educativo de la licenciatura, así como con acciones propias que encamina la misma universidad a favor de las comunidades indígenas de esta entidad federativa provistas desde un enfoque intercultural y una investigación vinculada.

En lo que respecta a la visión de la UVI, es una entidad académica sólida basada en el trabajo de sus cuerpos colegiados, y que orienta sus acciones a la equidad social, cultural y de género, e impulsa la valoración de saberes locales como complementarios de los saberes científicos y el fomento al uso de las lenguas indígenas. También está comprometida con los principios de una convivencia respetuosa fundamentada en la diversidad y con la promoción de competencias para la participación de sus profesores y estudiantes en ámbitos locales, regionales, nacionales e internacionales. Es por ello que las sedes de la UVI se encuentran estratégicamente ubicadas a lo largo de Veracruz, en la parte norte está en la región conocida como la Huasteca, en la región del Totonacapan, que es la tierra de los totonacos, una etnia caracterizada por su zonas arqueológicas, y variedad de riqueza natural y cultural, la sede de la UVI está en la sierra media, en el municipio de Espinal o Kalhtukunín como también es conocida en lengua tutunakú. En la zona sur, en la región conocida como las Grandes Montañas se encuentra la sede en el municipio de Tequila y más al sur se encuentra la región de Selvas, con sede en Huazuntlán.

En el año de 2013, con el cambio de dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural, empezó la reestructuración de la llamada Nueva UVI (Universidad Veracruzana Intercultural). Bajo esta vertiente nuevas figuras educativas hacen presencia como lo es el Gestor Académico, Gestor de Vinculación, Mediador Educativo, Administrador Pedagógico principalmente, y que cumplirían funciones sustantivas de vital importancia

para el nuevo esquema de trabajo académico de las sedes regionales. Para el presente trabajo investigación se aborda de manera más analítica el trabajo del Mediador Educativo con respecto a la movilidad e internacionalización en la UVI. Se puede mencionar que dentro de las funciones sustantivas del Mediador Educativo es dar atención puntual, con pertinencia intercultural a la matrícula discente de la sede, pues hay un mediador educativo por sede, por lo que su labor educativas es imprescindible para los universitarios durante su permanencia universitaria. Este tipo de atención educativa se promueve desde los principios básicos de la interculturalidad, favoreciendo la empatía identitaria, la diversidad cultural, la inclusión y la calidad educativa. Se reconoce el derecho a la diferenciación étnica, académica, religiosa, política, sexual, económica, pues en vez de verlo como una desventaja, la propuesta educativa la percibe como fortaleza durante la praxis educativa, desde un enfoque horizontal, donde el aprendizaje es a la par y se aprende de todo y de todos. (Sarmiento: 2018)

El trabajo desde Mediación Educativa ha sido abordado por académicos con diferentes formaciones profesionales en la Uvi Sede Totonacapan, todos con contratación de eventuales de tiempo completo y ha sido atendido de la siguiente manera:

Académico (a)	Formación Profesional	Duración en el puesto	Fecha
Mtro. Antonino Santiago Isidro	Ingeniero Agrónomo y maestría en Desarrollo Rural	Seis meses	2014
Dr. Ascención Sarmiento Santiago	Lic. En Pedagogía y candidato a doctor en Calidad y Procesos de Innovación Educativa, y doctorado en Competencias Educativas.	cuatro años	2014-2017
Lic. Rosa Martínez	Lic. En Derecho	Seis meses	2017
Lic. Gerardo Ávila Pardo	Lic. En Antropología y pasante de maestría en Educación Intercultural	Un año	2018

Cuadro de realización propia en junio de 2019.

Es por ello que, el Mediador Educativo (ME) deberá cumplir con las siguientes actividades sustantivas que son académicas y de gestión principalmente, primeramente las relacionadas con la Docencia Coordinar la academia del área de Formación Básica con enfoque intercultural. Primeramente le corresponde desarrollar programas para el desarrollo de habilidades comunicativas (oral y escrita), favorecer la transversalidad de las lenguas durante la formación profesional, promover el desarrollo de competencias interculturales, atender problemas estudiantiles escolares, canalizar problemáticas estudiantiles psico-educativas y socioeducativas, entre otras.

Relacionadas con la gestión académica el ME también se encarga de elaborar el programa anual de trabajo de las actividades a su cargo, asegurando la integración entre los procesos de docencia del Área de Formación Básica General. Participa en las reuniones

académicas convocadas por el Coordinador de Sede y colabora con los compañeros del área de trabajo para lograr los objetivos institucionales. De acuerdo a los perfiles de personal de Tiempo Completo de la estructura de las sedes regionales de la Nueva UVI, en su última modificación en febrero de dos mil catorce, el Mediador Educativo debe tener una carga docente de entre seis y diez horas en el Área de Formación Básica General, y es el encargado de organizar procesos de formación integral y remedial y complementaria de los estudiantes a partir de una atención con pertinencia cultural. También coordina la academia del AFBG con enfoque intercultural, teniendo también docencia en el AFB (Clases aúlicas), y planea didáctica de Experiencia educativa, Desarrolla programas para el fortalecimiento de habilidades comunicativas (oral y escrita), realiza actividades para el desarrollo de habilidades aritméticas básicas, favoreciendo la transversalidad de las lenguas durante la formación profesional y promueve el desarrollo de competencias interculturales. También atiende problemas escolares canalizando situaciones problemáticas de los estudiantes ya sean psicoeducativas y socioeducativas. Por otra parte también realiza el acompañamiento a trayectorias de aprendizajes en riesgo y promueve la canalización de trayectorias de aprendizaje sobresalientes. Promueve actividades de recreación y de tutorías de pares, apoya iniciativas juveniles universitarios, brinda información sobre movilidad estudiantil y acompaña estas experiencias, y también evalúa y actualiza las EE del AFBG. Dentro de sus principales vínculos en Casa UVI se encuentran el área de docencia, normalización lingüística, Relaciones Internacionales, Secretaria y en Vicerrectoría el Area de Internacionalización regional, el AFBG Regional, Centro de Idiomas, y en las sedes con los demás Mediadores Educativos y el área de Investigación de la Uvi.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En tiempos actuales, el principio de complementariedad que brindan los nuevos paradigmas sobre el conocimiento que se busca, provocan nuevas posibilidades de incidir sobre los fenómenos que se presentan o sobre la realidad. Y no solamente en los fenómenos que surgen como problemas en la praxis, sino que hoy en día se transgrede positiva o negativamente sobre ciertos fenómenos aparentemente estables para mejorar los procesos y resultados educativos.

La investigación que se está realizando tiene una tendencia de corte cualitativo....

“la cual es un proceso en el que se vinculan diferentes niveles de abstracción, se cumplen determinados principios metodológicos y se llevan a cabo diversos procesos específicos lógicamente articulados, apoyados en teorías, métodos, técnicas e instrumentos adecuados y precisos para poder alcanzar un conocimiento objetivo, es decir, verdadero, sobre determinados fenómenos sociales” (Rojas, 2009:31)

En lo que respecta a los instrumentos de recolección de datos o de información, se tiene contemplaron la entrevista semiestructurada, con la finalidad de que responda

a los parámetros del proceso de investigación que se propone en este estudio educativo circunscrito en la movilidad e internacionalización de los estudiantes de la UVI Sede Totonacapan. “...la entrevista es donde interviene un entrevistador y un entrevistado, y es una interlocución en la cual se lanzan preguntas estructuradas o no, con la finalidad de investigar sobre determinada temática...” (Rojas, 2005)

Blandez también define a la entrevista de la siguiente manera:

“una conversación que se mantiene entre dos o más personas (entrevista individual o grupal), una de las cuales es el entrevistador que intenta recoger información, a través de preguntas más o menos estructuradas, de la otra u otras personas. Es un método que requiere ciertas exigencias metodológicas, por lo que se aconseja tener formación y experiencia en este campo”. (Blandez, 2000)

En cuanto al *diseño de investigación* se puede decir que es un estudio exploratorio y descriptivo, y en base a la postura de Hernández Sampieri, el principal objetivo de una investigación exploratoria es; “...captar una perspectiva general del problema, se efectúa normalmente cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado con anterioridad. Identifican relaciones potenciales entre variables y establecen el tono de investigaciones posteriores más rigurosas. Se caracterizan por ser más flexibles en su metodología en comparación con los estudios descriptivos o explicativos, además son más amplios y dispersos que estos otros dos tipos”. (Hernández, 2003)

En lo que respecta al estudio concreto que se realizará, será un Estudio de Caso, que es un método de investigación cualitativo que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa. - Para Yin (1989) el estudio de caso consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas.

Para Stake (1998) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad es circunstancias concretas. La particularidad más característica de ese método es el estudio intensivo y profundo de un/os caso/s o una situación con cierta intensidad, entiendo éste como un “sistema acotado” por los límites que precisa el objeto de estudio, pero enmarcado en el contexto global donde se produce (Muñoz y Muñoz, 2001)

Para ser más concreto, llamamos casos a aquellas situaciones o entidades sociales únicas que merecen interés de investigación. Así, por ejemplo en educación, un aula, un alumno autista o un programa de enseñanza pueden considerarse un caso. El Estudio de Caso responde perfectamente a los objetivos que se persiguen en esta investigación, “es un método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos estos como entidades sociales o

entidades educativas únicas”. (Bizquerra, 2004:309)

Quizás el rasgo diferenciador respecto al método etnográfico estriba en su uso peculiar: la finalidad tradicional del estudio de caso es conocer cómo funcionan todas las partes del caso para generar hipótesis, aventurándose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales descubiertas entre ellas, en un contexto natural concreto y dentro de un proceso dado” (Bartolomé, 1992:24)

Tomando en cuenta la finalidad de los estudio de casos, este método de investigación satisface completamente el proceso de análisis sobre la situación real de las movilidades académicas de los estudiantes en la Uvi Sede Totonacapan por parte de los involucrados curriculares, promoviendo la criticidad y permitiendo las propuestas respecto al problema o fenómeno social aquí analizado. El estudio de caso que aquí se presenta busca concretarse en su proceso de construcción desde un estudio exploratorio y descriptivo, y en base a la postura de Hernández Sampieri, el principal objetivo de un estudio exploratorio es “... captar una perspectiva general del problema, se efectúa normalmente cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado con anterioridad. Identifican relaciones potenciales entre variables y establecen el tono de investigaciones posteriores más rigurosas. Se caracterizan por ser más flexibles en su metodología en comparación con los estudios descriptivos o explicativos, además son más amplios y dispersos que estos otros dos tipos”. (Hernández, 2003)

Cabe destacar que los indicadores que guiaron esta primera fase de la investigación se encuentran los siguientes:

1. Tipo de movilidad académica. Este indicador coadyuva para saber qué tipo de movilidad realizaron los estudiantes seleccionados si fue PROMUV, intersemestral para obtener créditos AFEL, Verano de la Investigación Científica o Programa Delfín, movilidad nacional o internacional.
2. Origen étnico. Para saber si el estudiante se identifica como parte de un pueblo originario o no, si es hablante de la lengua indígena y en qué porcentaje.
3. Género. Este indicador ayudó a saber qué porcentaje de hombres y mujeres hicieron movilidad
4. Por tema de investigación. Se agruparon los temas en las orientaciones que los estudiantes tienen de la sede, por ejemplo sustentabilidad, salud, derechos, lenguas y comunicación.
5. Seguimiento de la investigación. Esto da la certeza si las movilidades han ayudado a los temas de investigación de los estudiantes posterior a la movilidad, o si se desarrolló algún proyecto relacionado a la estancia de investigación o a su proyecto de documento recepcional.
6. Tipo de apoyo para realizar la movilidad académica. Muchas de las veces fueron becados por la institución pero otras veces esas becas fueron insuficientes y la familia apoyó para realizar esas movilidades, lo interesante de esto fue quiénes

aportaron económicamente.

SELECCIÓN DEL UNIVERSO, POBLACIÓN Y MUESTRA

El universo con que se cuenta son los estudiantes matriculados y vigentes en la Universidad Veracruzana Intercultural Sede Totonacapan, así como estudiantes que salieron hace cinco generaciones (2014, 2015, 2016, 2017, 2018) para recabar e interpretar la información de referencia. En la población se contempla la participación de docentes-tutores, Mediador Educativo, estudiantes indígenas y no indígenas, hombres y mujeres. En cuanto a la muestra representativa fue del 40 por ciento de estudiantes que han hecho movilidad académica en cualquiera de sus modalidades, teniendo como insumo principal estudiantes de cuarto, sexto, octavo semestre y estudiantes egresados de las generaciones antes mencionadas y en activo, solo de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo.

DE LOS RESULTADOS

En la Universidad Veracruzana Intercultural Sede Regional Totonacapan, se han aplicado del 100% entrevistas consideradas para este estudio un 55%, siendo hasta este momento los siguiente resultados parciales, pues aún falta de analizar a profundidad algunas entrevistas. Se ha encontrado que la participación de la mujer es visible en este tipo de movilizaciones académicas, un poco más alto que los varones. Por otro lado hay un más alto porcentaje de varones que hablan la lengua totonaca que mujeres, y la mayoría de estudiantes totonacohablantes en su mayoría provienen de la sierra del Totonacapan que de la costa de Papantla. En cuanto al tipo de movilizaciones realizadas se encuentran en primer lugar las intersemestrales, que fueron estancias realizadas en Xalapa para obtener créditos AFEL, luego vienen movilizaciones académicas como PROMUV y hacia otras universidades nacionales como la UDLAP, universidades interculturales y estancias cortas en USA. Es necesario mencionar que es muy reducido el número de estudiantes que siguieron siendo asesorados por investigadores de otras entidades académicas de la UV, de otras universidades y de proyectos proyectados desde el extranjero en programas de liderazgo para jóvenes indígenas. Este indicador es importante ya que varias movilizaciones académicas tienen la finalidad de fortalecer el proceso de investigación que llevan los estudiantes de LGID durante su estancia universitaria y que pocas veces se logra apreciar por esa desatención en la sistematización de experiencias académicas.

También es importante mencionar que la movilidad académica en el profesorado es prácticamente nula, pues solo están haciendo estancia académica aquellos profesores que cursan una maestría o un doctorado y que se encuentran basificados, por otro lado existe un alto grado de exigencia en presentar trabajos de investigación tanto en el país como en

el extranjero productos de las investigaciones docentes, por lo que siendo un tema de gran relevancia para la Universidad Veracruzana como lo es la movilidad académica que forma parte de la internacionalización universitaria y del Plan de Trabajo rectoral, apenas se está incidiendo en este indicador transversal.

REFERENCIAS

Bisquerra, 2004:83. Metodología de la Investigación Educativa. Editorial la Muralla, Madrid España.

Blandez, J. (2000:78) La Investigación- Acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación. Edit. INDE 2da. Edición.

Cárcamo, F. 2009. Importancia del desempeño académico del profesorado de la UVI en la Sede de Espinal Veracruz. Tesis Doctoral del Instituto Veracruzano de Educación.

HERNÁNDEZ, R. Metodología de la Investigación, Edit. Mc. Graw Hill.

ROJAS, R. 2009. Guía para realizar investigaciones sociales. Edit. Plaza y Valdez.

SARMIENTO, A. (2016). Diseño y validación de un modelo de intervención tutorial en la Universidad Veracruzana, Tesis de Doctorado en Calidad y Procesos de Innovación Educativa, Universidad Autónoma de Barcelona España.

SARMIENTO, A. (2018). Ponencia. La tutoría intercultural en la UVI Sede Regional Totonacapan.

STAKE, R. Investigación con estudios de Casos. Ediciones Morata.

CAPÍTULO 7

A MONITORIA UNIVERSITÁRIA COMO PORTA DE ENTRADA PARA A PESQUISA CIENTÍFICA

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 06/08/2021

Gessica Brito Lima Cajú

FOUFAL –Campus A.C. Simões - UFAL
Maceió – Alagoas
<http://lattes.cnpq.br/6191814987333623>

Leticia Ramalho Paes

FOUFAL –Campus A.C. Simões - UFAL
Maceió – Alagoas
<http://lattes.cnpq.br/5425970323455507>

Caroline Fernandes da Costa

FOUFAL –Campus A.C. Simões - UFAL
Maceió – Alagoas
<http://lattes.cnpq.br/6648438781238828>

Virnia Virgínia Maria Dionísio da Silva

FOUFAL –Campus A.C. Simões - UFAL
Maceió – Alagoas
<http://lattes.cnpq.br/6409470349401896>

Elizabeth Maria dos Santos Freire

FOUFAL –Campus A.C. Simões - UFAL
Maceió – Alagoas
<http://lattes.cnpq.br/5238730173488065>

Mariana Magda dos Santos Melo

FOUFAL –Campus A.C. Simões - UFAL
<http://lattes.cnpq.br/1569575284722917>

Larissa Silveira de Mendonça Fragoso

Dentística – Clínica Integrada I, FOUFAL–
Campus A.C. Simões – UFAL
Maceió – Alagoas
<http://lattes.cnpq.br/6965205306801034>

Raphaela Farias Rodrigues

Dentística– Clínica Integrada I, FOUFAL–
Campus A.C. Simões – UFAL
Maceió – Alagoas
<http://lattes.cnpq.br/5435582287095469>

Natanael Barbosa dos Santos

Cariologia– Clínica Integrada I, FOUFAL–
Campus A.C. Simões – UFAL
Maceió – Alagoas
<http://lattes.cnpq.br/4792265681731328>

Marcos Aurélio Bomfim

Materiais Dentários– Clínica Integrada I,
FOUFAL–Campus A.C. Simões – UFAL
Maceió – Alagoas
<http://lattes.cnpq.br/7381492479066914>

Dayse Andrade Romão

Cariologia – Clínica Integrada I, FOUFAL–
Campus A.C. Simões – UFAL
Maceió – Alagoas
<http://lattes.cnpq.br/5555599179091037>

RESUMO: A monitoria é uma modalidade de ensino e aprendizagem que contribui para a formação integrada do aluno nas atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de graduação. Na monitoria da disciplina de Cariologia um dos assuntos abordados é a erosão dental, um tipo de desgaste dental, que se não for controlado, pode progredir e levar a perdas importantes de estrutura dentária. Desta forma, o propósito deste artigo é mostrar a importância da monitoria como porta de entrada para a pesquisa unindo a teoria com a prática sobre a temática erosão dental, realizando testes de fluxo salivar

e capacidade tampão, em discentes que estavam cursando a disciplina de Cariologia na Universidade Federal de Alagoas. Tratou-se de um tipo de experiência pedagógica - uma aula prática - realizada através da monitoria de Cariologia, sob orientação da professora responsável, na qual 08 alunos (voluntários) foram encaminhados para as atividades práticas de análise do fluxo salivar e análise da capacidade tampão e os valores de pH de todas estas amostras de saliva foram determinados em um eletrodo de pH acoplado a um peagômetro eletrônico de bancada. Em um segundo momento foi feita uma discussão com os alunos sobre a importância desses testes e os dados obtidos foram tabulados e realizada uma análise descritiva. Os voluntários apresentaram um fluxo salivar médio de $1,7379 \pm 0,33$ ml/min, acima do fluxo normal que é de 1ml/min e capacidade tampão média de $3,24 \pm 0,91$. Através da monitoria de Cariologia, foi possível o ingresso na área da pesquisa científica, onde monitor e alunos se beneficiaram, os alunos aprenderem a prática laboratorial de um processo de pesquisa científica com uso de métodos de análise e interpretação de dados, e o monitor cresceu como profissional, teve novas perspectivas sobre sua formação acadêmica, permitindo os primeiros passos em direção à iniciação científica.

PALAVRAS-CHAVE: Monitoria, Iniciação Científica, Erosão Dental, Fluxo Salivar e Capacidade Tampão.

THE ACADEMIC MENTORING AS A GATEWAY TO SCIENTIFIC RESEARCH

ABSTRACT: Academic mentorship is a teaching and learning modality that contributes to the integrated process of students' teaching, research and extension in undergraduate courses. During the mentorship in Cariology, one of the subjects studied is dental erosion, which is a type of dental wear that, if not controlled, can lead to important loss of dental structure. Hence, the aim of this article is to demonstrate the importance of academic mentorship as an entrance to research by joining the theory learned related to dental erosion with practical activities, such as salivary flow and buffering capacity tests on students studying Cariology of the Federal University of Alagoas. The pedagogical experience was a practical activity during the mentoring class, guided by responsible teacher, which eight volunteers' students were chosen to integrate the salivary flow and buffering capacity analysis and the pH values of all samples were determined on a pH electrode coupled to an electronic bench-top peagometer. Then, a discussion was held with the students about the importance of the results and the data were tabulated to execute a descriptive analysis. The volunteers showed a mean salivary flow of 1.7379 ± 0.33 ml/min, which is above the normal flow of 1 ml/min, and a mean buffering capacity of 3.24 ± 0.91 . Through cariology mentorship it was possible to initiate in a scientific research, where both mentor and students got the benefits. The students learned laboratorial practices of a scientific research, like methodological analyses and data interpretation, while the mentor had new perspectives of its academic graduation, allowing the first steps to be initiated in a real scientific project.

KEYWORDS: Academic mentorship, Scientific Research, Dental Erosion, Salivary Flow and Buffer Capacity.

INTRODUÇÃO

Em todo o mundo a universidade tem o papel de contribuir com a sociedade através da produção de conhecimento pela pesquisa científica e da formação de profissionais e cidadãos, visando o desenvolvimento sócio/cultural e econômico de cada país. A Lei Federal nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou normas de funcionamento do ensino superior e instituiu em seu artigo 41 a monitoria acadêmica, relatando que as universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a prova específica, nas quais demonstrem capacidade de desenvolvimento em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina (BRASIL, 1968).

Em seu parágrafo único, o referido artigo dispõe que, o exercício da atividade de monitoria, além de ser de caráter remunerado, deverá ser considerado em seu currículo acadêmico (BRASIL, 1968). A monitoria é uma modalidade de ensino e aprendizagem que contribui para a formação integrada do aluno nas atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de graduação. O aluno-monitor ou simplesmente monitor é o estudante que, interessado em desenvolver-se, aproxima-se de uma disciplina ou área de conhecimento e junto a ela realiza pequenas tarefas ou trabalhos que contribuem para o ensino, a pesquisa ou o serviço de extensão à comunidade dessa disciplina (FRIEDLANDER, 1984).

A pesquisa está vinculada também à função do monitor, nesse contexto se faz de suma importância dos programas de Iniciação Científica. A Iniciação Científica é uma oportunidade para os graduandos realizarem e participarem, desde o início do curso, do processo de produção do conhecimento, beneficiando-se tanto com o desenvolvimento de uma atividade de pesquisa, como também de aquisição de conhecimento científico, aprofundamento do conhecimento de uma área específica (BRIDI, PEREIRA 2014).

Na disciplina de Cariologia da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Alagoas (FOUFAL), os alunos obtêm conhecimento sobre erosão dental, definida como perda progressiva e irreversível de tecido dental duro por processo químico que não envolve ação bacteriana (FONTES *et. al.*, 2016). A sua ocorrência está relacionada particularmente com o consumo excessivo de alimentos ácidos (por exemplo, refrigerantes, sucos industrializados e frutas cítricas), mas também em conexão com doenças gastrointestinais (doença do refluxo gastroesofágico) ou psicossomáticas - anorexia nervosa ou bulimia nervosa (WEGEHAUPT *et. al.*, 2019). É um tipo de desgaste dental com grande prevalência em diferentes grupos populacionais e que vem sendo uma linha de pesquisa de alguns docentes da FOUFAL.

OBJETIVO

O propósito dessa atividade foi mostrar a importância da monitoria como porta de entrada para a pesquisa unindo a teoria com a prática sobre a temática erosão dental, realizando testes de fluxo salivar e capacidade tampão, em discentes que estavam

cursando Cariologia na Universidade Federal de Alagoas.

METODOLOGIA

Foi realizada uma aula prática em laboratório, através da monitoria de Cariologia, sob orientação da Professora com os alunos matriculados no curso de Odontologia da Universidade Federal de Alagoas. A atividade foi realizada em dois momentos. No primeiro momento foram selecionados 08 voluntários saudáveis (Comitê de Ética: 01288918.5.0000.5013), de ambos os gêneros, que apresentaram condições de saúde bucal e sistêmica favoráveis, foram excluídos os voluntários que apresentarem lesão de cárie ativa, erosão dental, doença periodontal, doenças graves, fumantes, mulheres grávidas ou amamentando e que usavam medicamentos que afetavam o fluxo salivar, para isto foi realizado uma prévia anamnese. Posteriormente esses voluntários foram encaminhados para as atividades práticas de análise do fluxo salivar e análise da capacidade tampão.

Análise do Fluxo Salivar

Foi coletada saliva não estimulada e estimulada por *Parafilm*, em momentos diferentes e durante 5 min, com o voluntário sentado em posição confortável e há 30 minutos sem ingerir alimentos. Para a saliva estimulada foi iniciada a coleta após os primeiros 30s de mastigação, a saliva foi coletada até a contagem dos 5 min, a saliva foi coletada em copos plásticos previamente pesados em balança de precisão. Para obter o fluxo salivar (ml / min), o volume de saliva foi determinado pesando os copos novamente, subtraindo o peso do copo inicial e dividindo o valor restante por 5, obtendo-se uma razão de ml/salivar por minuto.

Análise da capacidade tampão e PH salivar

Foi utilizado um medidor de pH acoplado a um peagâmetro eletrônico de bancada (Modelo SA 720, PROCYON), este medidor foi calibrado todos os dias antes da medição com solução tampão com pH 7 e 4, respectivamente, para uma leitura precisa essa calibragem foi realizada triplicata. Foi realizada a coleta da saliva estimulada descrita anteriormente, através de uma pipeta mecânica foi coletado 1 ml de saliva e colocado em tubo de ensaio, posteriormente foi adicionado a esse tubo 3 ml de HCL, essa mistura foi agitada e após 10 minutos foi analisado o pH dessa solução.

No segundo momento, após a realização das atividades práticas, foi realizado uma discussão com os alunos, sobre a importância dos dois testes clínicos que eles acabaram de fazer, pontuamos os principais fatores de risco para erosão dental, e como os resultados desses testes podem ser interpretados, para isso, os dados foram tabulados e feita uma análise descritiva para a comparação com os parâmetros de normalidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O aluno-monitor está em contato direto com os demais alunos, e pode desenvolver experiências exitosas e únicas neste âmbito, colaborando pedagogicamente para sua formação. É importante frisar que ações práticas desenvolvidas são eficazes e necessitam de supervisão de um docente orientador, sendo o monitor uma referência de apoio dos alunos, e o professor fornecendo apoio para o monitor (MOTTA *et. al.*, 2016).

Nesse contexto, tais práticas adquiridas durante esse período de aprendizado na monitoria, permitem a construção de profissionais de saúde cada vez mais críticos, autônomos e reflexivos, o que é altamente requerido pelo Sistema Único de Saúde (SUS), favorecendo a humanização nas práticas durante a sua atuação, num contexto de valorização das relações entre os sujeitos, auxiliando no desenvolvimento de habilidades interpessoais e de liderança, para que os envolvidos se reconheçam como protagonistas desse processo de ensino (BOTELHO *et al.*, 2019).

A monitoria tem muita importância nas disciplinas do ensino superior extrapolando o caráter de obtenção de um título e sua importância vai além, seja no aspecto pessoal de ganho de conhecimento para o monitor, seja na contribuição dada aos alunos monitorados em poder presenciar uma prática para uma pesquisa e, principalmente, na relação de troca de conhecimentos, durante o programa, entre professor, monitor e alunos. A vivência em projetos de pesquisa e extensão permite aos graduandos “aprender a aprender, a construir informação sempre nova” (SANTOS, 2002).

Na monitoria de Cariologia, a saliva tem grande importância em relação aos processos de desmineralização dental. Para isto os testes salivares (capacidade tampão e fluxo salivar) devem ser de conhecimento dos discentes de Odontologia, para avaliação de pacientes quanto ao risco de desenvolvimento de lesão não cariiosa, bem como os possíveis tratamento (AMERONGEN, VEERMAN, 2002; KIDD, FEJERSKOV, 2004).

Durante as atividades, foi realizada a avaliação de fluxo e capacidade tampão com alunos voluntários. Eles apresentaram um fluxo salivar médio de $1,7379 \pm 0,33$ ml/min, acima do fluxo normal que é de 1ml/min. O fluxo salivar é uma mensuração muito individualizada e varia de acordo com o ritmo circadiano, mas sabe-se que fluxo constante de saliva pode atuar nas funções de limpeza e lavagem de alimentos. (ZUINGE, *et. al.*, 2010).

Em relação a capacidade tampão, os voluntários apresentaram uma capacidade tampão média de $3,24 \pm 0,91$, onde o menor valor foi de 2,33, e a maior de 4,15, e um pH médio de $7,00 \pm 0,42$ (Tabela 01). Observou-se que os voluntários que tiveram um maior fluxo salivar, também foram os voluntários que a maior capacidade tampão.

A capacidade tampão da saliva sofre alterações após o consumo de bebidas ou alimentos sólidos e depende também do fluxo e o pH da saliva mostra esta presença. Qualquer alteração nos valores de pH, para baixo ou para cima, pode ser responsável

pela iniciação e evolução de doenças bucais. Há um consenso na literatura de que o pH bucal, em média, varia entre 6,8 e 7,2 nas diferentes populações do mundo, com pequenas alterações para baixo ou para cima, independentemente da idade (KIDD, FEJERSKOV, 2004).

Avaliação	Média	DP
Capacidade tampão	3,24	0,91
pH da saliva	7,00	0,42

Tabela 01- Capacidade Tampão e pH salivar.

Para alguns autores, a capacidade tampão é a característica que mais influencia o potencial erosivo, o efeito tampão atua diretamente sobre os agentes erosivos através da sua diluição, neutralização ou tamponamento, e o reduzido fluxo salivar, que geralmente está associado a uma baixa capacidade tamponante, pode causar infecções da mucosa oral e periodontites, além das crescentes lesões não cariosas, como erosão dental (ZERO, 1986; AMERONGEN *et. al.*, 2004).

CONCLUSÃO

Através da monitoria de Cariologia, foi possível o ingresso na área da pesquisa científica, onde monitor e alunos se beneficiaram. Os alunos tiveram uma prática de suma importância para sua formação acadêmica, além de aprenderem a prática laboratorial de um processo de pesquisa científica com uso de métodos de análise e interpretação de dados, e o monitor cresceu como profissional ao mesmo tempo em que adquiriu novos conhecimentos e teve novas perspectivas sobre sua formação acadêmica, abrindo permitindo os primeiros passos em direção à iniciação científica.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, L. V.; LOURENÇO, A. E. P.; LACERDA, M. G. de.; WOLLZ, L. E. B. **Monitoria acadêmica e formação profissional em saúde: uma revisão integrativa**. Revista ABCSHealth Sci, v. 44, n. 1, p. 67-74, 2019.

BRASIL. **Senado Federal, Lei Federal n.º 5540**, de 28 de novembro de 1968.

BRIDI, J. C.; PEREIRA, E. M. de A. **A iniciação científica na formação do universitário**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, p.02, 2004.

BRIDI, JCA; PEREIRA, EMA, **A Iniciação Científica na Formação do Universitário**, Universidade Estadual De Campinas, Faculdade De Educação, 2004.

FONTES, C.; LUCIANO, L.; FERREIRA, M.; PASCHOAL, M.; **Abordagem da erosão dentária na clínica odontopediátrica: relato de casos.** Rev. Odontol. Univ. Cid. São Paulo, n.3, v.28, p.262 (set/dez 2016).

FRIEDLANDER, M. R. Alunos-monitores: **uma experiência em Fundamentos de Enfermagem.** Revista Esc. Enf. USP, 18(2): p.113- 120, 1984.

KIDD, Edwina A, FEJERSKOV, Ole. **What constitutes dental caries? Histopathology of carious enamel and dentin related to the action of cariogenic biofilms.** Journal of Dental Research, v. 83, p. 35-38, 2004.

MOTTA, L. D. N.; PEREIRA, T. P.; EUGENIO, S. C. F. **Monitoria em processo do cuidar II:um relato de experiência de 2 acadêmicas de enfermagem.** Revista Rede de Cuidados em Saúde, v. 10, n. 2, p. 1-4, 2016.

RAMOS BLM, Farias MMAG, Silveira EG. **Mensuração do potencial erosivo de diferentes tipos de bebidas industrializadas sabor uva.** SALUSVITA, Bauru, v. 34, n. 1, p. 45-55, 2015.

SANTOS, M.M. S. **A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias.** Natal: Editora da UFRN, 2007.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica: a construção do conhecimento.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VAN NIEUW AMERONGEN, Arie, VEERMAN Enno C. **Saliva - The defender of oral cavity.** Oral Diseases, v. 8, p. 12-22, 2002.

ZERO DT. **Etiology of dental erosion--extrinsic factors.** Eur J Oral Sci 1996;104(2 (Pt 2)):162-77.

ZIJINGE, Vicent, VAN LEEUWEN, Barbara, DEGENER John, ABBAS, Frank, THURNHEER, Thomas et al. **Oral Biofilm Architecture on Natural Teeth,** v. 5, p. 1-9, 2010.

CAPÍTULO 8

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

Data de aceite: 01/11/2021

María Dolores Martínez Guzmán

Instituto Politécnico Nacional
México

<https://orcid.org/0000-0003-4523-4655>

RESUMEN: El uso de plataformas tecnológicas diseñadas para desarrollar contenidos digitales como recursos educativos abiertos, está destinado a eliminar las barreras espacio-temporales entre las personas y potenciar los escenarios y entornos interactivos. La relevancia en la utilización de estos recursos, mediados por plataformas tecnológicas, permite a las organizaciones hacer más eficiente la formación del capital humano, en la medida en que se abaratan los costos de dicha formación, desde el momento en que se realiza en el ámbito del trabajo, y acorde a las necesidades de espacio y tiempo del usuario, así como al contexto de la organización. Este tema, hoy en día, forma parte de las estrategias de las empresas que se encuentran inmersas en la competitividad e innovación. La presente comunicación, tiene como propósito, mostrar los resultados de la investigación SIP: 20191831: Desarrollo Plataforma Tecnológica REA (de desarrollo propio) para la elaboración y aplicación de contenidos digitales, con la intención de ser utilizados en la formación de capital humano en el ámbito del trabajo. Dichos contenidos digitales están dirigidos a empresarios PyMES de la Ciudad de México. Se muestra tanto

la arquitectura como en la usabilidad de la plataforma objeto de estudio, atendiendo a las dimensiones pedagógica, tecnológica y de comunicación, así como ejemplos de desarrollo y diseño de algunos contenidos digitales que han sido utilizados para el propósito mencionado.

PALABRAS CLAVE: Plataforma Tecnológica, Contenidos Digitales, Formación en el trabajo, Capital Humano.

TECHNOLOGICAL PLATFORM DEVELOPMENT OF DIGITAL CONTENT FOR TRAINING ON THE JOB

ABSTRACT: The use of technological platforms, designed to develop digital contents as open educational resources, is intended to eliminate space-time barriers between people and enhance interactive settings and environments. The relevance in the use of these resources, mediated by technological platforms, allows organizations to make the training of human capital more efficient, to the extent that the costs of this training are lowered, from the moment it is carried out in the field of work, and according to the needs of space and time of the user, as well as the context of the organization. Today, this topic is part of the strategies of companies that are immersed in competitiveness and innovation. The purpose of this communication is to show the results of the 20191831 SIP research: Development of the REA Technological Platform (own development) for the elaboration and application of digital contents, with the intention of being used in the formation of human capital in the work ambit. These digital contents are addressed to SME entrepreneurs in Mexico City. Both the architecture and the

usability of the platform object of the study are shown, taking into account the pedagogical, technological, and communication dimensions, as well as examples of development and design of some digital contents that have been used for the aforementioned purpose.

KEYWORDS: Technology Platform, Digital Content, Work Ambit Training, Human Capital.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo y diseño de contenidos digitales apoya al directivo de una empresa en su formación y la de sus empleados, para actualizarse en temas que le ayuden a definir, de una manera más clara, la forma en que aprovechará las oportunidades o evitará las amenazas que se le presenten en la empresa que dirige, con el propósito de hacer que el negocio se desarrolle, crezca y permanezca en el mercado. Se consideró necesario desarrollar la Plataforma REA para diseñar contenidos digitales que pudieran ser utilizados en la formación de los empresarios de empresas PyMES de la Ciudad de México, tomando en consideración la falta de tiempo de que disponen dichos empresarios y sus empleados en su capacitación. Los contenidos digitales desarrollados en la plataforma REA integran herramientas digitales que apoyan el aprendizaje del directivo o gerente, y se adaptan al tiempo y espacio del grupo de empresarios al cual se dirige la formación. La estructura, interfaz, diseño y usabilidad de la plataforma desarrollada, representa una forma flexible, accesible y de fácil adaptación a las necesidades de formación del grupo destinatario.

Los resultados de la presente investigación dan cuenta de la importancia que reviste en la actualidad utilizar plataformas tecnológicas para llevar la formación de capital humano a la organización en cualquier entidad que requiera de la formación continua del capital humano. Dicha aportación, hasta este momento, permite contribuir, de manera puntual, por un lado, en la formación de los empresarios de cualquier giro y tamaño de la empresa con el propósito de facilitar el uso de la tecnología, ya que muchos aún no tienen acceso, o ésta es muy incipiente, y, por otro lado, ofrecer un recurso tecnológico importante que apoye a la formación del capital humano ayudando al usuario a actualizarse en temas de actualidad, con la finalidad de que dicho empresario comprenda el ambiente de la organización como negocio en marcha, y, con ello, favorecer a la conservación de fuentes de empleo y unidades económicas generadoras de ingresos, razón por la cual se puede considerar que ésta investigación, contribuye en la aplicación y validación de contextos similares, y puede llegar a tener un impacto social y económico sostenible en las PyMES de la Ciudad de México, o de otras regiones del país.

OBJETIVOS

Desarrollo de Plataforma Tecnológica para el diseño de contenidos digitales, utilizados para la Formación de capital humano en el trabajo a Pymes en la Ciudad de México.

METODOLOGÍA / MÉTODO

Los resultados de la investigación descrita se fundamentan en las bases metodológicas de la investigación acción, entendida ésta como el procedimiento en donde se vincula la teoría con la práctica, a través de la participación como estrategia base, y en la que se concibe a los sujetos como creadores y actores de la realidad en la que participan. Tal es el caso de la Teoría Sociocultural de Vygotsky, L.S. (1978); para el desarrollo de la plataforma tecnológica REA. Se toma como sustento, la propuesta de Spiro, R. et al (1995), la Teoría de la Flexibilidad Cognitiva, y la Teoría de la Cognición Distribuida de Salomon, G. (2001) en el diseño de los contenidos digitales; también se toman los Fundamentos de Diseños y Modelos Instruccionales, de G. Gibbons (2000) y colaboradores.

Para el desarrollo de los contenidos digitales, mediados por la Plataforma REA, se integró un equipo multidisciplinario, en el que participaron: un experto en contenido, un diseñador Web, un diseñador gráfico, y un pedagogo. En el desarrollo y diseño de los contenidos se reflexionó de manera continua sobre puntos de vista concretos vertidos por quienes integran una comunidad de práctica, de manera que el análisis permite plantear recomendaciones y/o propuestas de mejora a las problemáticas que se presenten en el proceso de construcción de los contenidos digitales.

Las etapas que guiaron el desarrollo de la Plataforma Tecnológica para la Formación de Capital Humano a PyMES, a través de contenidos digitales, entendidos también como Recursos Educativos Abiertos (REA) para la Formación en el Trabajo, son:

1. Desarrollo de la Arquitectura de la plataforma tecnológica diseño de interfaz, para la estructura y programa de base de datos, que permite diseñar, almacenar, registrar autores, manipular y editar contenidos digitales, atendiendo a las dimensiones: pedagógica, tecnológica y de comunicación.
2. Desarrollo de Administradores de contenido, para presentar información estructurada en base a categorías y contenidos personalizados del usuario, utilizando recursos de software libre, divididos y organizados para controlar y dar seguimiento a la subida de contenidos digitales, atendiendo a estándares SCORM.
3. Desarrollo de la interfaz y base de datos para validar contenidos digitales.
4. Desarrollo de contenidos digitales.

RESULTADOS

I.- Desarrollo de la Arquitectura de la plataforma tecnológica diseño de interfaz atendiendo a la dimensión tecnológica:

Para facilitar la navegación y usabilidad en la plataforma, se establecen las categorías que están supeditadas a un submenú interno; además, el diseño representa lo que se quiere comunicar, tal como se muestra en la imagen (1):

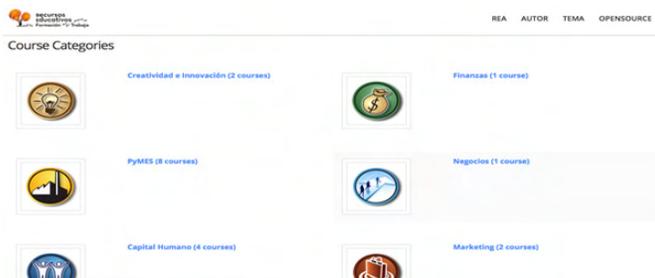


Imagen 1.- Categorías Plataforma REA.

En la Plataforma REA, se manejan los metadatos en una sección que se incluye dentro de una página, con diseño responsivo, para que el usuario pueda revisar los contenidos desde cualquier dispositivo móvil. Cada sección del contenido se puede revisar libremente, y no hay límite de diseño. (Ver imagen 2). La interfaz incluye elementos de acuerdo con las últimas tendencias de diseño; por otro lado, se utiliza como primera impresión para el usuario. Significa la visión de 180 grados, visión que se tiene para promover contenidos en cualquier parte del mundo, y que se puedan revisar por los usuarios a cualquier hora. Por ello, la alusión al día y la noche, sustituyendo la imagen plana de la primera plataforma. El *Look and Feel* es más atractivo y acorde con lo que se quiere comunicar. (Ver imagen 2)

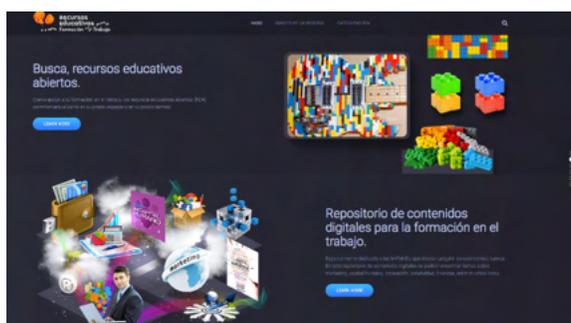


Imagen 2.- *Look and Feel* de la Plataforma REA.

Las secciones de la plataforma son de fácil localización; la sección para “construir contenido digital” es de fácil acceso para el usuario, cuidando la usabilidad y los estándares de seguridad para la protección de la plataforma y los contenidos digitales. (Ver imagen 3)

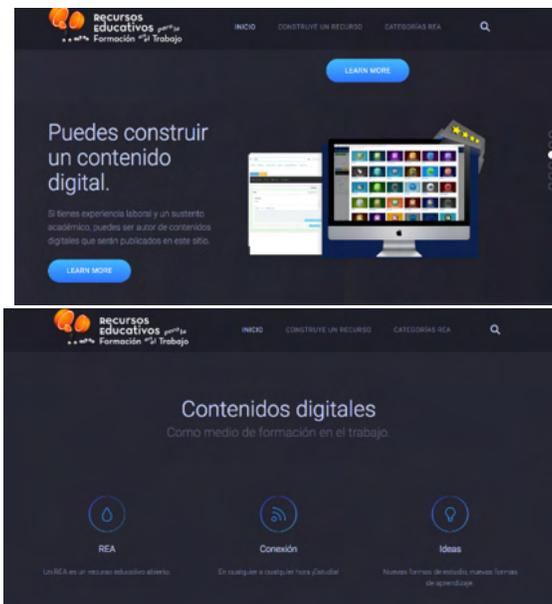


Imagen 3.- Sección para “Construir un contenido digital”.

RESULTADOS DIMENSIÓN COMUNICACIÓN

En relación con la comunicación y los distintos canales utilizados, se integran herramientas digitales *open source* como H5P, videos interactivos, Prezi y Screencast-omatic, entre otras, para facilitar la usabilidad e interacción del usuario con el contenido. (Ver imagen 4)

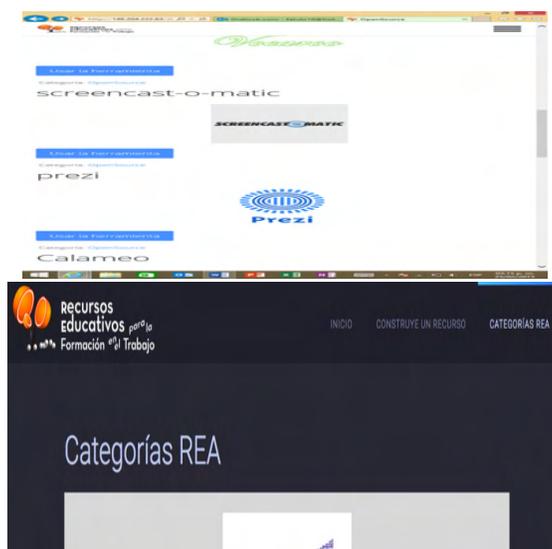


Imagen 4.- Herramientas digitales para el desarrollo del contenido digital

RESULTADOS DIMENSIÓN PEDAGÓGICA

En la plataforma REA se presentan varios contenidos con diferentes temas, uno de ellos, titulado PyMES, sobre el cual está enfocado este ejemplo. El contenido integra los metadatos: Objetivo, Contenido, Actividad y Evaluación. (Ver imagen 5)

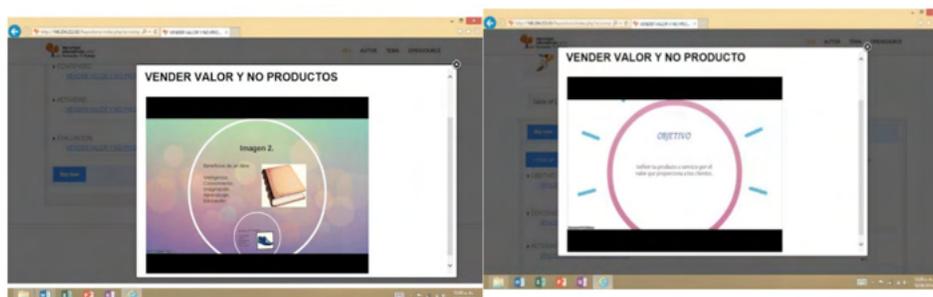


Imagen 5.- Tema y objetivo contenido digital “Vender Valor y No Producto”.

CONCLUSIONES

Como se puede observar, a través de los resultados presentados, resalta la importancia de contar con una plataforma de desarrollo propio, como es el caso de la Plataforma REA, la cual ha sido elaborada en su fase de diseño, desarrollo, validación y mejora, con la intención de ofrecer a los usuarios, específicamente a personas que les interese formarse en el trabajo, utilizando contenidos digitales que les ofrezcan una alternativa para que, lejos de los criterios académicos rigurosos de formación académica y de diseño instruccional, puedan tener acceso a contenidos validados y que les permita interactuar con éstos. La intención es encontrar una solución inmediata o una información fiable que les permita resolver una problemática o inquietud que surge en el desempeño de sus funciones laborales, y, por otro lado, sembrar el interés por formarse a través de la modalidad en línea con sistemas que no caigan en el juicio de que, lo que hace el usuario, tiene que estar medido por criterios pedagógicos o académicos que no están acordes a sus necesidades de formación, sino por el contrario: que el usuario encuentre un espacio tecnológico de interacción, atendiendo a la solución de problemas inmediatos y que favorezcan su desempeño laboral.

Como ya se mencionó anteriormente, resulta necesario que los contenidos digitales aporten a los usuarios distintos tipos de saberes: conceptual, procedimental y actitudinal, que puedan ser aplicados en su campo laboral, pasando de la teoría a la práctica, y dando como resultado la mejora en los procesos que favorezcan el crecimiento empresarial de PyMES.

El impacto de la investigación permite que dicha plataforma sea transferible,

no sólo a las características y perfil de los sujetos que integraron el estudio, sino que dicha plataforma tiene la infraestructura tecnológica que permite obtener, a través de los contenidos digitales albergados en ésta, la información fiable para que sea utilizada en cualquier tipo de organización, independientemente del tamaño y giro de la empresa. Esto repercutirá en contar con personas que cuenten con más elementos para mejorar su desempeño personal y laboral y, por ende, hacer empresas más competitivas.

REFERENCIAS

- Gibbons, Andrew S., Jon Nelson & Robert Richards, "The Nature and Origin of Instructional Objects", en David Wiley (Ed.) (2000), *Designing Instruction with Learning Objects*, June.
- Hernández, A. & Martínez, M.D. (2014) "La Investigación Evaluativa: enfoque estratégico para una educación a distancia", en Aula de Encuentro, n° 16, volumen 2. Páginas 106-129
- Hodgins, H. Wayne "The Future of Learning Objects", en David Wiley (Ed.) (2000), *Designing Instruction with Learning Objects*, June.
- Holland, J., Edwin, H. & Kirsch, D., "Distributed Cognition: a New Foundation for Human-Computer Interaction Research", http://hci.ucsd.edu/lab/hci_papers/JH1999-2.pdf (octubre 2005).http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc_data/idmodels.html#bandura<http://tip.psychology.org>
- Martínez, M. & Maza, D. (2013) "Los Recursos Educativos Abiertos para la Formación en el Trabajo" (*Open Educational Resources for Workplace Training*) Revista Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento. Publicación en Línea (semestral) Granada, España. Época II Año XIII, Número 13, Vol. 2 Julio- diciembre de 2013 ISSN: 1695-324X www.ugr.es/local/sevimeco/revista_eticanet/index.htm
- Merrill, D., (2000), "Knowledge Objects and Mental-Models", en Wiley, D. (Ed.) (2000), *Designing Instruction with Learning Objects*, June.
- Salomon, G. (2001) *Cogniciones Distribuidas. Consideraciones Psicológicas y Educativas*. Amorrortu Ediciones. Buenos Aires, Argentina
- Spiro, R., Feltovich, P., Jacobson, M., & Coulson, R. (1995). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. <http://www.ilt.columbia.edu/ilt/papers/Spiro.html>
- Vygotsky, L. (1978), "Mind in Society", Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wiley, D. (2000): *Connecting Learning Objects to Instructional Design Theory*. Brigham Young University II

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

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 06/08/2021

Carlos Alberto Moreno-González

Universidade Federal de Juiz de Fora,
Programa de Pós-Graduação em Ciências
Sociais

Juiz de Fora – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/2695137040406878>
<https://orcid.org/0000-0003-3920-1881>

RESUMO: No presente artigo expõe-se as reflexões sobre as abordagens históricas das crianças de rua no Brasil e na Colômbia durante os anos de 1970 e 1980. As questões desenvolvidas aqui visam refletir sobre essa infância que não se enquadra nos contextos específicos em que cada criança deve se adaptar, sendo esta uma realidade constante no Brasil e na Colômbia pelas décadas apresentadas, em que a presença de crianças na rua é comum. Aspecto que nos leva a mergulhar nas outras infâncias que sempre estavam presentes no cotidiano de nossas sociedades, crianças em situações de rua. Quando se fala de crianças em situação de rua na Colômbia, estamos nos referindo ao *Gamín*, assim como no Brasil se faz menção ao *Pivete*, esclarecendo que o uso desses termos fazem parte das expressões usadas no período de estudo proposto para se aludir a essas crianças em situação de rua, meninos e meninas entre 5 e 12 anos de idade, que perambulam pelas ruas, sujos e despenteados, dormindo em portas ou espaços públicos onde a noite os encontra.

Quanto ao processo metodológico, pretende-se enquadrar determinados métodos de pesquisa, propondo a historiografia que através da análise das fontes documentais escritas, como pesquisas e trabalhos de campo desenvolvido no recorte estabelecido, o que permitiu rever as considerações teóricas que sustentam a análise da informação, observação e descrição das condições das crianças em situações de rua. Em suma, com este artigo, procura-se reconhecer o impacto da história sobre a concepção que se tinha da infância, além de permitirmos destacar as diferenças e semelhanças dentro de seu processo histórico e cultural vislumbrando a conexão íntima entre os problemas da infância e as diferentes estratégias de atenção a essas questões que decorrem das políticas públicas de atenção à infância e que afetam a concepção da infância.

PALAVRAS-CHAVE: Infância, Crianças em Situação de Rua, Rua, Marginalidade.

A LOOK AT STREET CHILDREN FROM BRAZIL AND COLOMBIA (1970 -1980)

ABSTRACT: This article presents the reflections on the historical approaches of street children in Brazil and Colombia during the 1970s and 1980s. The issues developed here aim to reflect on this childhood that does not fit in some specific contexts in which each child must adapt. The above is an unceasing reality in Brazil and Colombia for the decades studied in this research, in which the presence of children on the street is a common aspect that leads us to immerse ourselves in other childhoods that were right here in the daily life of our societies, children in street situations.

However, when we denote childhood in the streets in Colombia, it is usual for people to refer to them with the term '*Gamín*'; as in Brazil we identify the concept '*Pivete*'. It is necessary to bear in mind that the uses of these terms are part of the expressions used during the development of the study. The previous concepts describe boys and girls between the ages of 5 and 12 years old, who wander the streets, dirty and unkempt, sleeping in front of houses or public spaces where the night finds them. Regarding the methodological process, it is intended to frame certain research methods such as historiography. We reviewed the theoretical considerations based on the analysis of written documentary sources, such as research and fieldwork developed during the time shown. The above supported the exploration, observation, and description of street children. Eventually, this research project seeks to recognize the historical impact on the conception of childhood. Besides that, highlighting the differences and similarities within its historical and cultural process, glimpsing the intimate connection that exists between the childhood problems and the diverse strategies to attend these issues that arise from public policies of child care and that affect the conception of childhood.

KEYWORDS: Childhood, Street, Street Children, Marginality.

1 | INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre as crianças de rua na maioria dos casos, pensamos num grupo homogêneo de meninos e meninas, no entanto, com as várias pesquisas e estudos desenvolvidos, verificou-se que as crianças de rua são uma população com diferentes características, dinâmicas e problemáticas. O fenômeno das crianças e adolescentes que fazem as ruas seu habitat tornar-se seu espaço em que devem sobreviver, não é algo novo na realidade latino-americana, ao contrário, é um dos problemas confundidos com as dinâmicas de industrialização e urbanização tardias e desordenados, presentes em grande parte dos países da região (GOMES DA COSTA, 1997).

Durante as décadas de 1970 e 1980, as crianças que estavam nas ruas das grandes cidades eram conhecidas como menores abandonados, órfãs, desprovidos, com problemas comportamentais e modos antissociais, geralmente uma percepção dada às crianças pobres que percorriam as ruas, depois de não ter laços familiares, uma vez que suas famílias foram caracterizadas pela disfunção e desorganização, com famílias em que, na maioria dos casos, há uma história de violência (GOMES DA COSTA, 1997; MACIEL, BRITO & CAMINO, 1997; RIBEIRO, 1987; ROSEMBERG, 1994).

Neste escrito, discutiremos alguns dos principais aspectos que atingem a problemática das crianças em situação de rua, a partir de algumas pesquisas sobre os chamados "meninos e meninas de rua" (Pivetes e trombadinhas) do Brasil e os "Gamines" ou "chinos de la Calle" da Colômbia, durante a década dos anos 1970 e 1980, uma vez que, de acordo com informação utilizada, mostra-se que há mais semelhanças do que pode-se imaginar, em particular, na forma como cada sociedade observa, descreve e interpreta esse fenômeno.

Inicialmente se apresentam as mudanças na denominação das crianças em situações

de rua, pois desta nova representação é introduzida outra maneira de ver, compreender e intervir a realidade pessoal, social e familiar deste segmento da população infanto-juvenil e, posteriormente, a reconstrução de algumas realidades em que são determinadas como categorias de análise a partir da perspectiva das crianças em situações de rua, entre as estabelecidas: o panorama social e econômico, representação de crianças rua, resenha das famílias e a rua como habitat, tentando conhecer detalhadamente as realidades pesquisadas durante as décadas de 1970 e 1980, períodos em que a problemática da infância marginalizada é considerada um problema na perspectiva do Estado e suas instituições a partir do momento em que as ações destas crianças começam a afetar a ordem instituída, com base em situações de violência e crime geradas por condições extremas de sobrevivência às quais as populações pobres do Brasil e da Colômbia foram expostas.

2 I COMO ERAM CHAMADAS AS CRIANÇAS DOS ANOS DE 1980

O termo Pivete é referenciado ao falar sobre crianças brasileiras abandonadas, marginalizadas e desprotegidas, sendo uma expressão estigmatizante, que destaca a figura emblemática das crianças de rua. Assim, a palavra “pivete” é originalmente usada para se referir a crianças de rua que eram responsáveis por furtos e outras infrações. É difícil especificar a origem da palavra “Pivete”, de acordo com Del Priore & Venâncio (2010), “a expressão ‘pivette’ (erva daninha) - é designação do francês, a linguagem da moda, para crianças de rua” (p. 161), esta afirmação aparece quando os autores falam sobre o espaço urbano colonial de 1889, em cidades como Rio de Janeiro, São Paulo, Belém e Fortaleza, mais conhecida como a era de “bota abaixo”, mais especificamente o espaço urbano colonial resultante da adaptação da arquitetura portuguesa que levou à remodelação e, como consequência, o despejo de milhões de famílias pobres, a maioria da população de negros e mulatos, expulsando-os das áreas centrais, então a mesma cidade que se modernizava foi quem inventou a “favela”, um conceito que também nascerá nesta época.

As crianças de rua na Colômbia, até o final dos anos de 1980, seriam conhecidas como “Gamines” ou “chinos de la Calle” uma das interpretações que seria feita sobre o gaminismo, referindo-se a uma forma concreta de vida, resultado da assimilação de alguns princípios de organização por parte de um grupo de meninos cujas características eram estar fora da influência dos adultos (MUÑOZ & PACHÓN, 1980). A palavra Gamín, na Colômbia, alude à criança indigente que habita as ruas, é uma palavra que vem dos franceses, “petit garçon qui passe sont temps à polissonner dans les rues” (BEYLE, 2005).

É importante notar que, ao contrário da Colômbia, onde as crianças ou menores de rua foram conhecidos há muito tempo como “gamines”, no Brasil, os menores como mencionaremos mais adiante, foram chamados de “meninos de rua”, as expressões, Pivete

ou trombadinha, foram usadas de forma esporádica e de maneira mais pejorativa.

3 I AS RUAS E ESSAS CRIANÇAS QUE AS HABITAM

É importante sublinhar que o tema abordado, pretende refletir sobre essa infância que não se encaixa nos contextos adequados em que cada criança deve estar, no entanto, uma das realidades presentes no Brasil e na Colômbia é a presença de crianças nas ruas, o que nos leva a aprofundar em outras infâncias que sempre estiveram presentes no cotidiano de nossas sociedades.

Muitas vezes, uma das descrições encontradas sobre as crianças em situação de rua está carregada de preconceitos e controvérsias, uma vez que essas crianças geralmente são descritas como marginais e anormais, nas palavras de Koller (1994), com roupas descuidadas, falta de higiene, desempenho de tarefas humildes ou o fato de não estar na escola ou sem a companhia de um adulto, dando a essas crianças um aspecto de abandono, passando essas crianças e adolescentes a serem considerados violentos e criminoso, de acordo com Aptekar (1996, p. 12) “[...] o viver na rua é um fenômeno que sinaliza a existência de uma patologia social e que gera a nível individual, como subprodutos: patologias, adições, violência e dependências.”

O panorama anterior nos permite entender como a representação social da criança de rua é carregada com valores negativos e que são referidos através dos diferentes problemas relacionados a essas crianças e que são aspectos pelos quais são considerados em uma situação de risco. Há poucos estudos que descrevem as crianças de rua como seres humanos em desenvolvimento que possuem algumas características de psicologias saudáveis, apesar do ambiente hostil em que estão imersos, neste sentido Koller & Hutz (1996), citando Giamo e Grumberg (1992) aponta que, “contrastam os achados da literatura que descrevem crianças em situação de rua como seres vulneráveis, fracos, amedrontados e necessitados de proteção [...]” (p. 13).

É a partir de meados de 1980 que começa a espalhar uma nova maneira de chamar às crianças que estavam na rua, é realmente a consolidação dessa expressão porque, como referência, Rizzini & Rizzini (1991), desde 1979 essa denominação é usada em alguns trabalhos de pesquisa, passando a serem chamados de “meninos de rua”, acrescenta-se que a maioria é de sexo masculino, variando de 7 a 12 anos, com predominância de idade de 9 anos.

Da mesma forma, de acordo com alguns autores expostos, faz-se uma distinção conceitual entre as crianças da e nas ruas, em relação às crianças de rua, composta de crianças e adolescentes que não possuem laços familiares, ou seja, que abandonaram ou foram abandonadas por suas famílias e para quem a rua representará seu local de residência, trabalho, lazer e onde estabelecem seus relacionamentos emocionais, enquanto as crianças na rua são compostas de meninos que estão a maior parte do dia na rua,

trabalhando, esmolando e usando os lucros obtidos para sua própria sobrevivência e o de suas famílias.

Juárez, Fausto & Acervini, (1996), com base em seu trabalho de pesquisa, *Crianças de rua: um estudo das suas características demográficas* apresenta uma definição fenomenológica das crianças da rua, afirmando:

Crianças de rua são aquelas que freqüentam [sic] as organizações de atendimento a crianças de rua. Esta definição, embora simplista, refere-se diretamente àquelas crianças que a sociedade reconhece como em situação fora do normal, de acordo com as expectativas de papéis sociais segundo idade e gênero, nos quais as crianças deveriam se manter como dependentes familiares, dedicando-se a brincar e estudar. Na realidade deparamos com o fato de que nem todos os menores são dependentes e dedicam-se a brincar e estudar: têm que cobrir funções familiares dentro ou fora de casa. (p. 94)

Nesta perspectiva, os autores apresentam as seguintes características das crianças da rua: a) Gênero e idade, confirmam que há um grande número de indivíduos de sexo masculino, bem como o que as meninas são mais velhas em comparação com os meninos; b) Condição migratória, é uma das características que normalmente se diz estar associada à condição da criança de rua, no entanto, diante dessa condição, Juárez, Fausto & Acervini (1996), destacam que é uma “interpretação simplista da inter-relação entre a população e a transformação social, resultado da teoria da modernização, tendo sido rejeitada pelas evidências geradas pelo estudo da história familiar (Hareven, 1987: VIII) e aqui questionada mais uma vez “ (p. 94); c) A ruptura da residência conjunta com a mãe, aqui presume-se que as crianças são abandonadas pelas mães ou, em alguns casos, a negligência delas leva à separação de seus filhos, no entanto, embora a presença das crianças da rua, não é explicado o por quê, não moram com a mãe, deduz-se que o principal motivo que leva as crianças a sair da casa é trabalhar e não como era suposto, deixar de morar com a mãe; d) O trabalho é a principal atividade das crianças, a maioria deles começa a trabalhar entre 5 e 9 anos.

Lucchini (2003), assegura que não é fácil chegar a uma tipificação e definição das crianças de rua, portanto, citando Cosgrove (1990), menciona que o termo “criança de rua” refere-se a esta infância e onde essas crianças se reúnem, ao contrário de definir um conjunto comum de características de um único grupo de jovens abandonados e abusados, sendo “crianças de rua” das categorias que, no sistema de classificação adotado pelo UNICEF, se refere a crianças em risco, sendo então a principal variável de classificação, o grau de contato que existe entre a criança e sua família.

Logo, as “crianças de rua” não podem ser definidas unicamente com base em critérios como a presença e a permanência na rua ou a ausência de relações com os membros da família, uma criança não se torna uma criança da rua de um dia para outro, mesmo quando ela é expulsa de sua casa ou quando ela a abandona abruptamente, embora estar na rua por um longo período de tempo é um critério importante para distinguir “crianças de rua” de

outras crianças, não é um fator determinante para identificá-los como uma categoria social específica (Lucchini, 2003).

4 I REPRESENTAÇÃO DA INFÂNCIA EM SITUAÇÃO DE RUA

Nas representações sobre as crianças em situação de rua, que se destacam durante 1970 e 1980 no Brasil, as diferentes pesquisas apresentam duas, na primeira, as crianças de rua foram identificadas como vítimas que querem ser resgatadas de um ambiente hostil, explorador e adverso, já no segundo, manifesta uma infância como um sobrevivente ativo que está em constante luta por uma maneira alternativa e viável de atingir a idade adulta, sem deixar a sensação de ser uma criança, expressa em suas relações diárias (NEIVA-SILVA & KOLLER, 2002; RAFFAELLI, 1996).

Entre as classificações feitas sobre as crianças que estão nas ruas, encontramos de acordo com Ferreira (1979), que podem ser categorizados como jovens, crianças, menores, indiferentemente, achando frequentemente, no mesmo grupo, crianças de 3 ou 4 anos até jovens com a maioria de idade legal, assim como comportamentos que não se esperaria encontrar em crianças em situações normais, como a capacidade de se organizar no trabalho ou a facilidade de manipulação de dinheiro.

Siqueira (1997) apresenta uma pesquisa cujo objetivo foi explicar o comportamento infrator dos adolescentes, a partir de um trabalho com 116 crianças e adolescentes institucionalizados em Natal, entre 1979 e 1981, como parte desse estudo, eles se preocuparam por mostrar como a criança foi percebida dependendo de sua origem social, através de entrevistas com diferentes pessoas que atravessaram pelos pontos de permanência das crianças da rua, mostrando que a mesma criança poderia suscitar compaixão, medo, desgosto, repulsão e desejo de ajuda-lo.

A partir das representações feitas das crianças em situação de rua na Colômbia, especificamente dos gamines, encontramos diferentes narrativas como salienta Rojas (1996), “[...] a filosofia do *gamín* revela a passagem cotidiana de um povo que vive a aventura sustentada pelo caos, a ingenuidade e o descaramento de uma sociedade humilhante que reflete sua voz e sua sombra contra o futuro próprio de seus filhos” (p. 8).

Do mesmo modo, Muñoz & Pachón (1980) afirmam que “o *gamín* não é um menino”(p.124), as autoras para explicar essa afirmação tomam os postulados de Ariès, destacando que esse conceito varia historicamente, fazendo uma diferenciação dele, onde surge gradualmente como consequência da mistura e identidade da criança com os adultos, a nova entidade social que se chamará: criança, portanto, para se referir à criança *gamín*, as autoras afirmam que “[...] estas crianças adultas são o produto de uma sociedade injusta que exige comportamentos diferentes de seus membros, dependendo de sua posição dentro de um esquema de posse e não dentro de um esquema de possibilidades e necessidades” (p. 125), assim como Jimenez (2012, p. 86), referência a crianças abandonadas, afirmando

que “O *gamín*, era apenas o sinal mais visível e marcante de um estado irregular da infância que merecia toda a atenção. E a sociedade tinha a responsabilidade e o dever de resolver o problema em estreita colaboração com os órgãos institucionais filantrópicos e assistenciais do Estado [...]”

Assim, de acordo com Jimenez (2012), uma das representações desta infância será a da criança que não possui proteção afetiva, econômica e social, com características em seu comportamento, como instabilidade e rejeição de normas sociais da família, de modo que, por sua vez, será rejeitado pelo ambiente social; até o final de 1970, o *gamín* será facilmente reconhecido como um menino errante, sem laços familiares fortes, com capacidade para formar grupos ou bandas opostas à adultos, chegando a intimidar e, portanto, ser rejeitado por um alto índice da sociedade.

5 I AS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RUA

O relacionamento com a família sempre foi considerado um dos principais fatores a serem considerados na descrição das crianças de rua, que são vistos como aqueles que deixaram suas casas ou foram abandonados por suas famílias, como relatado, Neiva & Koller (2002), dificilmente observa-se que as crianças de rua mantêm um vínculo familiar harmonioso e estável, uma vez que, como um dia eles estão com sua família, eles podem facilmente encontrar-se na rua sem nenhum laço familiar, sendo geralmente um processo lento e gradual.

Como elemento comum entre as caracterizações das famílias das crianças de rua, tanto no Brasil quanto na Colômbia, destaca-se que as crianças e adolescentes de rua provêm de famílias com configurações diferentes, geralmente a dinâmica familiar desse grupo populacional se desenvolve em torno da liderança da mãe, sendo famílias monoparentais, em que o pai está ausente por várias razões, na maioria dos casos, a participação do pai no grupo familiar é percebida como superficial, esporádica e sem muita relevância afetiva. Da mesma forma, as crianças que vivem com o pai e a mãe, mostram dificuldades em torno da figura do pai, caso contrário, com respeito à figura da mãe, pois este modelo representa um vínculo importante para os membros da família (YUNES ET AL., 2001; MORENO, 2017; MUÑOZ & PACHÓN, 1980).

Também deve ser mencionado que as famílias têm um baixo nível de educação, analfabetismo e falta de formação profissional, o que leva a vínculos com setores economicamente menos produtivos, a instabilidade do trabalho, juntamente com a intermitência ou o desemprego, são frequentes nessas famílias, em termos de sua dinâmica familiar, pode-se dizer que eles estão transtornados, especificamente pela ausência do pai, sendo o seguinte algumas das razões que o autor apresenta, como a morte, o alcoolismo, o abandono do lar, a prisão, o abuso de drogas, quando a ausência é da mãe, os motivos que se expõem são a morte, o abandono, a prostituição, a psicose e a prisão, o que finalmente

leva à configuração de famílias recompostas, sendo relevante a presença do padrasto ou madrasta com ou sem outras crianças (ALVES-MAZZOTTI, FAUSTO & CERVINI, 1996; GRANADOS, 1976; VIOLANTE, 1984).

Mencionam-se também o status de migrante das famílias de crianças brasileiras que trabalham e daquelas em situação de rua, onde a origem rural das famílias se destaca, migrando para os centros urbanos, apresentando dificuldades de adaptação (VOGEL & MELLO, 1991), da mesma forma se descreve que uma das características das famílias dos gaminés colombianos é que eles são principalmente parte das migrações internas, resultado das divergências entre o processo de urbanização e industrialização que gerou um desequilíbrio não só no que diz respeito à localização das fontes de emprego, mas afetou tudo relacionado aos serviços do Estado, alcançando o fenômeno migratório já mencionado e motivado em parte pela ideia de que “na capital se mora melhor” (GRANADOS, 1976, p. 3).

6 | ABANDONO DA CASA

Muitas crianças brasileiras saem de suas casas e escolhe a rua como um refúgio contra os abusos sofridos e a única saída para os problemas experimentados nas suas famílias, os conflitos em relacionamentos e a violência intrafamiliar fazem parte dos motivos que levam às crianças a escolher a rua como uma solução alternativa, o que não significa que estar na rua não representa outro tipo de violência em comparação com outras infâncias, razão pela qual, deve se considerar que, em geral, as crianças em situação de rua, são privadas por longos períodos de tempo do que significa morar em ambientes de referência em que as relações interpessoais expressam laços emocionais, estabilidade afetiva e confiança; de modo que, na ausência da família ou a rejeição, as alternativas que se seguem à criança são o abandono, ou acabam na casa de outros parentes, sejam internados em uma agência estadual ou, finalmente, acabem na rua (BANDERA ET AL., 1994; HUTZ E KOLLER, 1997; VIOLANTE, 1984).

Uma vez que as crianças se instalam na rua, geram redes de apoio, fazendo amizades com outras crianças, desenvolvendo algum tipo de trabalho que gera remuneração e ajuda a sua sobrevivência, o que implica ir criando confiança nas pessoas, algo que é inicialmente esporádico torna-se habitual, o que costumava ser uma atividade que contribuiu para a renda familiar, tornou-se uma renda para a própria subsistência (NEIVA-SILVA & KOLLER, 2002).

De acordo com Granados (1976), a criança colombiana começa a pensar sobre o gaminismo como forma de melhorar sua vida e começa a considerar a opção de abandonar seu lar, antes que isso aconteça, ele já teve contato com diferentes formas de gaminismo, seja nas ruas observando outros meninos vagando, brincando, recebendo dinheiro e implorando comida na rua. Por isso, a decisão de deixar o lar por crianças é associada com

ênfase nos aspectos econômicos e familiares, embora não se possa ignorar que outras motivações são apresentadas, agora bem, segundo Juárez, Fausto & Acervini (1996) quando a saída de casa é por razões econômicas, a possibilidade de voltar para casa é maior, mas quando a causa é por motivos familiares, a separação parece ser uma ordem definitiva.

7 | A VIDA NA RUA

A vida na rua não proporciona às crianças a necessária mediação entre o mundo e a infância, ao contrário, é um contexto agressivo e ameaçador, a rua não será simplesmente um lugar de circulação, para muitos é um espaço para viver (CRAIDY, 1999), mas como pode ser definida a rua? De acordo com Rosemberg (1996), entendem-se como um logradouro público externo, que inclui avenidas, praças, parques, jardins, feiras, estradas, bem como todos os espaços públicos em torno de instituições ligadas ao comércio, ao esporte, à saúde e à religião, entre outros, no entanto, essa conceituação não deve ser interpretada como literal, pelo contrário, ao se referir à “rua” implica não só compreendê-la como um espaço físico concreto, mas como um contexto onde são estabelecidas e desenvolvidas as principais relações de socialização de crianças e adolescentes que a vivem parcialmente ou completamente.

A vida que as crianças levam na rua, é baseada em ambientes de violência, tensão, onde o medo, a solidão e tudo o que é temporário é destacado, portanto, para sobreviver neste contexto, tanto crianças fisicamente quanto psicologicamente chegam assumir posições individualistas, imediatistas, desconfiantes e violentas (Violante, 1984), nesse sentido Ferreira (1979) afirma:

Entretanto, quando o contato com essa vivência é intensificado e aprofundado, pode-se perceber que, sob a aparência superficial de liberdade e autonomia, está a realidade, bastante cruel, do medo e da insegurança. A vida das ruas é intrinsecamente violenta e instável e é preciso saber manter-se entre essas coordenadas para sobreviver. Para tanto, o menino deve adquirir uma percepção aguçada e crítica do que ocorre à sua volta, tanto ao nível do factual quanto ao nível das relações. (p. 87)

Enfatizando que a vida nas ruas é intrinsecamente violenta e instável e que para permanecer nele devem se adaptar a essas condições, existe outro lugar que é representativo para essas crianças, de acordo com Neiva & Koller (2002), é o espaço adotado como referência para deixar seus pertences ou dormir, eles são geralmente conhecidos como mocós, comumente localizados em becos, lotes vazios, casas abandonadas, edifícios inacabados e até mesmo nas copas das árvores.

Segundo, Jimenez (2012), “a rua era um espaço imprevisível e anônimo; as ruas eram perigosas na medida em que eram oferecidas às crianças sem integrá-las. Ali o menor realizava o seu próprio processo de socialização e encontrava meios perturbadores”

(p. 96). Na rua há um certo tipo de liberdade, a rua não obriga as crianças a ter rotinas, não tem tempo marcado para fazer o que quiser (VOGEL & MELLO, 1991). As ruas foram estabelecidas como um espaço não estruturado. Na rua, a criança pretendia encontrar a liberdade, acreditava poder escapar do conflito familiar e evitar os maus tratos e agressões a que estava sujeito. A rua foi estabelecida como a escola que educou de uma maneira que era própria (JIMENEZ, 2012).

Uma vez que o gamín estava localizado na rua, vivia uma experiência mais do que fantasiosa, de caráter infernal, violenta, insegura e trágica. Os gamines, desde os anos 70, foram amplamente conhecidos pela população como crianças errantes, sem laços familiares fortes, capazes de se associar com bandas e formar um grupo oposto aos adultos, sendo temidos e rejeitados por uma alta porcentagem da sociedade; era visto como a criança que havia quebrado as relações com a família, abandonada, desorientada, com sérios problemas em casa, o que muitas vezes o levou a escolher a rua como fuga (JIMENEZ, 2012).

8 | PARA CONCLUIR

Pode-se afirmar que o problema das crianças de rua, estava gerando uma série de transformações efetivas na dinâmica das cidades que os hospedavam assim, essas mudanças referidas se encontra o aumento da violência, como foi o caso do aumento dos eventos criminosos ocorridos nas grandes cidades nas quais a participação de menores está registrada, nas ruas, essas crianças reconfiguram a imagem de crianças marginalizadas, mostrando diferenças em relação com o resto da sociedade contra a indiferença e a invisibilidade com a qual se destina a virar as costas para um problema latente.

No entanto, eles foram desenvolvendo na rotina diária algumas características que lhes tornaram mais fácil para eles continuar morando nas ruas, escapando da morte diária de tipo social ou físico, essas crianças são geralmente descritas com adjetivos depreciativos e frívolos, por exemplo, como sujos, agressivos, violentos, bandidos, desajustados, viciosos, perversos e vagabundos, bem como são retratados com adjetivos piedosos, como carentes explorados, infelizes, solitários, pobres, mendigos, conseqüentemente, esses termos refletem uma identidade imaginária que apenas parcialmente corresponde ao que essas crianças realmente são.

Finalmente, é evidente o pouco que foi escrito sobre a situação das meninas, o que levaria à formulação de outras reflexões em que se aprofunde nas problemáticas específicas das meninas, retomando as dificuldades que enfrentam no ambiente familiar, uma vez que esses conflitos parecem ser uma das principais causas de sua saída de casa e a chegada das meninas às ruas.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Aida J.; FAUSTO, Ayrton; CERVINI, Ruben. Meninos de rua e meninos na rua: estrutura e dinâmica familiar. In: FAUSTO, Ayrton e CERVINI, Ruben (Org.) **O trabalho e a rua-crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80**. Cortez, 1991. vol. 80, no 2, p. 117-132.

APTEKAR, Lewis; ABEBE, Behailu. Conflict in the Neighborhood Street and Working Children in the Public Space. **Childhood**, vol. 4, no 4, p. 477-490. 1996.

BANDEIRA, D. R., KOLLER, S. H., HUTZ, C. S; FORSTER, L. O cotidiano de meninos e meninas de rua. In: XVII International School Psychology Colloquium. 1994.

CRAIDY, Carmem Maria. **Meninos de rua e analfabetismo**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. **Uma breve história do Brasil**. Planeta, 2010.

FERREIRA, Rosa Maria Fischer. **Meninos da rua: expectativas e valores de menores marginalizados em São Paulo**. Comissão de Justiça e Paz de São Paulo, 1979.

GOMES DA COSTA, Antonio Carlos. **Niños y niñas de la calle: vida, pasión y muerte**. Colección Derechos. UNICEF, Argentina, 1997.

GRANADOS, Téllez, Marcos F. **Gamines**. Pontificia Universidad Javeriana, Departamento de Ciencias Religiosas, Colombia, 1976.

HUTZ, Claudio S.; KOLLER, Silvia H. Methodological and ethical issues in research with street children. **New Directions for Child and Adolescent Development**, vol. 1999, no 85, p. 59-70. 1999.

JIMENEZ, Becerra, Absálon. Infancia. Ruptura y discontinuidades de su historia en Colombia. Ecoe Ediciones, 2012.

JUÁREZ, Eduardo; FAUSTO, A.; CERVINI, R. Crianças de rua: Um estudo de suas características demográficas. In: FAUSTO, Ayrton e CERVINI, Ruben (Org.) **O trabalho e a rua-crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80**. Cortez, 1991. vol. 80, no 2, p. 91-115.

KOLLER, Silvia H.; HUTZ, Cláudio S. Meninos e meninas em situação de rua: dinâmica, diversidade e definição. **Coletâneas da ANPEPP**, vol. 1, no 12, p. 11-34. 1996.

KOLLER, Silvia Helena. **Julgamento moral pró-social de meninos e meninas de rua**. 1994.

LUCCHINI, Riccardo. **Enfant de la rue: identité, sociabilité, drogue**. Librairie Droz, 2003.

MACIEL, Carla; BRITO, Suerde; CAMINO, Leoncio. Caracterização dos meninos em situação de rua de João Pessoa. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 10, no 2, p. 441-447. 1997.

MORENO, González, Carlos. A. **Aquelas infâncias que nao parecem crianças: hablando de los Pivetes de Brasil y los Gamines de Colombia** (Dissertação Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Brasil, 2017.

MUÑOZ, Cecilia; PACHÓN, Ximena. **Gamines**, testimonios. Carlos Valencia Editores. 2ª. Ed. Bogotá. 1980.

NEIVA-SILVA, Lucas; KOLLER, Sílvia Helena. A Rua Como Contexto De Desenvolvimento. In: DA ROCHA LORDELO, Eulina; CARVALHO, Ana Maria Almeida; KOLLER, Sílvia Helena. (Org.). **Infância brasileira e contextos de desenvolvimento**. Casa do Psicólogo, 2002. Sao Paulo: Casa do Psicólogo – Salvador: Ed. UFBA. 2002. p. 205-230.

RAFAELLI, M. Crianças e adolescentes de rua na América latina: Artful Dodger ou Oliver Twist. **Psicologia: reflexão e crítica**, vol. 9, no 1, p. 123-128. 1996.

RIBEIRO, Ivete; RIBEIRO, I.; BARBOSA, M. L. V. A. Sociedade e família no Brasil contemporâneo: de que menor falamos? In: RIBEIRO, Ivete, et al. **Menor e Sociedade Brasileira**. São Paulo: Edições Loyola. 1987. p. 27-39.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. Menores institucionalizados e meninos de rua: os grandes temas de pesquisa na década de 80. In: FAUSTO, Ayrton e CERVINI, Ruben (Org.) **O trabalho e a rua-crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80**. Cortez, 1991. vol. 80, no 2, p. 69-90.

ROJAS, Tafur, Reinaldo. **Filosofia del Gamín**. 1ra. Ed. Marzo 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. Estimativa sobre crianças e adolescentes em situação de rua: Procedimentos de uma pesquisa. **Psicol. reflex. crit**, p. 21-58. 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. O discurso sobre criança de rua na década de 80. **Cadernos de Pesquisa** 41. n. 87, p. 71-81, 1994.

SIQUEIRA, Maria Dilma. A vida escorrendo pelo ralo: as alternativas de existência dos meninos de rua. **Estudos de Psicologia**, vol. 2, no 1, p. 161-174. 1997.

VIOLANTE, Maria Lúcia Vieira. **O dilema do decente malandro**. Cortez Editora, 3ra. Edição. Coleção Teoria e Prática Sociais. 1982.

VOGEL, Arno; MELLO, Marco Antonio da Silva. Da casa à rua: a cidade como fascínio e descaminho. In: FAUSTO, Ayrton e CERVINI, Ruben (Org.) **O trabalho e a rua-crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80**. Cortez, 1991. vol. 80, no 2, p. 133-150.

YUNES, Maria Ângela Mattar, et al. **Família vivida e pensada na percepção de crianças em situação de rua**. Paidéia, 11, 47-56. 2001.

ASPECTOS PSICOLÓGICOS DA SEXUALIDADE FEMININA DURANTE A GESTAÇÃO

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 06/08/2021

Juliana da Silva Soares de Souza

Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto
São José do Rio Preto – São Paulo

Pedro Junior Rodrigues Coutinho

Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto
São José do Rio Preto – São Paulo
<http://attes.cnpq.br/4554372766148307>
<https://orcid.org/0000-0001-8115-6581>

RESUMO: O período gestacional é um momento de mudanças na vida da mulher. Todas essas alterações de caráter biopsicossociais influenciam a sexualidade feminina (Araujo, 2019). Com base na literatura, formula-se uma questão norteadora de pesquisa: o porquê a gravidez corresponde um risco para a saúde sexual da mulher, quais os aspectos psicológicos associados à função sexual feminina durante a gestação e como eles influenciam essa função? Para responder esta questão se definiu o presente objetivo desse artigo o qual foi analisar os aspectos psicológicos da sexualidade de mulheres durante o período gestacional. O presente estudo é uma revisão narrativa de caráter descritivo e exploratório a respeito dos aspectos psicológicos da sexualidade feminina durante o período gestacional. A coleta de dados foi realizada nas bases de dados Scientific Electronic Library

Online (SciELO), Nacional Library of Medicine (PubMed) e no Google Acadêmico. A partir da revisão de literatura, foram selecionados os cinco aspectos psicológicos acerca da sexualidade feminina durante a gestação mais encontrados: medo de machucar o feto e/ou abortar; autoestima e autoimagem; qualidade da relação; qualidade de vida e alterações emocionais. Foi possível concluir que a gestação corresponde um fator de risco para a saúde sexual feminina devido à alteração do desejo, da excitação e do orgasmo relacionados às mudanças de caráter biopsicossocial que a gestante enfrenta.

PALAVRAS-CHAVE: Aspectos psicológicos; gestação; sexualidade feminina.

PSYCHOLOGICALS ASPECTS OF FEMALE SEXUALITY DURING PREGNANCY

ABSTRACT: The gestational period is a time of change in woman's life. All these biopsychosocial changes influence female sexuality (Araujo, 2019). Based on the literature, a guiding research question is formulated: why pregnancy represents a risk to women's sexual health, what are the psychological aspects associated with the female sexual function during pregnancy and how do they influence this function? To answer this question, the present objective of this article was defined, which was to analyze, based on the literature, the psychological aspects of women's sexuality during the gestational period. This study is a descriptive and exploratory narrative review of the psychological aspects of female sexuality during pregnancy. Data collection was performed in the Scientific Electronic Library Online

(SciELO), National Library of Medicine (PubMed) and Academic Google databases. From the literature review, the five most common psychological aspects about female sexuality during pregnancy were selected: fear of harming the fetus and/or abortion; self-esteem and self-image; relationship quality; quality of life and emotional changes. It was possible to conclude that pregnancy is a risk factor for female sexual health due to changes in desire, excitement and orgasm related to biopsychosocial changes that the pregnant woman faces.

KEYWORDS: Female sexuality; pregnancy; psychologicals aspects.

1 | INTRODUÇÃO

A gestação é um dos períodos potenciais de crise na vida da mulher, sendo os outros dois a menarca e o climatério. Muitas mudanças em esferas diferentes ocorrem nesse período. Essas alterações podem ser de caráter social, psicológico, físico, religioso e hormonal. Tais diferenças influenciam a forma de como a mulher se comporta sexualmente (ARAUJO et al., 2019).

A sexualidade é a expressão do desejo de diversas maneiras. É um aspecto biopsicossocial e que está em constante mudança individual (LOURO, 2000). Assim sendo, a sexualidade na gestação é diferente à sexualidade no período pré gestacional.

O período gestacional compreende em 40 semanas, as quais didaticamente são divididas em três trimestres. Cada trimestre é marcado por mudanças corporais, hormonais e psicológicas específicas. Enquanto o primeiro trimestre predomina-se a adaptação à ideia de ser mãe e as primeiras modificações corporais, é natural que a função sexual da mulher seja alterada. Já o segundo trimestre é mais propício para a atividade sexual devido à habituação e às mudanças positivas para o sexo no sistema reprodutivo da mulher. Porém, o terceiro trimestre é marcado por mudanças corporais de proporções maiores, e, também, pelo estresse causado pela preocupação com o parto, sendo um trimestre normalmente com menos atividade sexual (MALDONADO, 2017).

Na literatura, são encontrados dados que mostram que há diminuição da função sexual feminina durante a gravidez, principalmente no primeiro e no terceiro trimestre. Em um estudo com 225 gestantes, 66,7% dessas mulheres possuíam propensão para ter mal funcionamento do desejo, excitação ou orgasmo durante esse período (MONTEIRO et al., 2016).

Com base na literatura, formula-se uma questão norteadora de pesquisa: O porquê a gravidez corresponde um risco para a saúde sexual da mulher, e quais os aspectos psicológicos associados a função sexual feminina durante a gestação e como eles influenciam essa função? Para responder esta questão se definiu o presente objetivo de analisar os aspectos psicológicos da sexualidade de mulheres durante o período gestacional.

2 | MÉTODO

O presente estudo é uma revisão narrativa de caráter descritivo e exploratório a respeito dos aspectos psicológicos da sexualidade feminina durante o período gestacional. A coleta de dados foi realizada entre abril e maio de 2021, e utilizou-se para as pesquisas as bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), Nacional Library of Medicine (PubMed) e o Google Acadêmico. O critério para escolha de artigos foi abordar características gerais sobre a gestação e sobre a sexualidade feminina nesse período. Foram utilizados artigos escritos na língua portuguesa e na língua inglesa. Para a montagem do desenvolvimento do estudo os seguintes passos foram seguidos: leitura exploratória, leitura seletiva e escolha do material que contemplasse os objetivos deste estudo, análise dos textos e, por fim, a realização de leitura interpretativa e redação.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os estudos encontrados mostraram, em sua maioria, que alguns aspectos psicológicos da sexualidade podem interferir na função sexual feminina. Os fatores psicológicos mais encontrados foram: o medo de machucar o feto e/ou abortar, a autoimagem e a autoestima da mulher, a qualidade da relação conjugal, a qualidade de vida e alterações emocionais. Não foi encontrado nenhum estudo que abordasse especificamente os aspectos psicológicos da sexualidade nesse período. Estes foram mais citados como exemplos de fatores que podem influenciar a sexualidade feminina durante o período gestacional. Entretanto, foram encontrados trabalhos que levantaram os aspectos psicológicos da gravidez em si, os quais podem se tornar influências para a sexualidade.

3.1 Medo de machucar o feto e/ou abortar

Dado à falta de informação e às inseguranças presentes no período gestacional, o medo de machucar o feto, ou até mesmo abortar, mostrou-se presente nos estudos como um dos aspectos psicológicos básicos da sexualidade durante o período.

O medo de machucar e/ou abortar foi presente em 29% das 220 mulheres entrevistadas no estudo de Staruch et al. (2016). Condizente a este dado, Kracun et al. (2019), ao estudarem os fatores quantitativos e qualitativos relacionados à sexualidade da mulher durante a gravidez, concluíram que esse medo é sim um dos fatores que propiciam à diminuição da atividade sexual nesse período.

Se em gestações sem intercorrências essa preocupação já existe, as mulheres com gravidez de alto risco passam por esse processo de maneira mais intensa. Melo et al. (2016) realizaram uma revisão de bibliografia sistemática sobre a sexualidade em gestantes de alto risco. Inferiu-se que a preocupação com o que pode acontecer com a mãe ou com a bebê foi um dos fatores mais marcantes para a diminuição do comportamento sexual nesse

momento.

Dessa forma, observa-se que um fator psicológico interfere em como a mulher se sente em relação à atividade sexual, influenciando sua sexualidade ativamente.

3.2 Autoimagem e autoestima

A questão da autoimagem e da autoestima durante o período gestacional foi o mais citado dentre os possíveis aspectos psicológicos que estão ligados à função sexual feminina. Tal fato deve-se à relação entre as mudanças corporais vivenciadas durante esse período e o presente padrão corporal imposto pela sociedade.

Staruch et al. (2016), em um estudo com 220 gestantes no terceiro trimestre da gravidez, no qual foi proposto um questionário sobre o comportamento sexual pré-gestacional e gestacional, teve como resultado que 43,5% das mulheres se sentiam menos atraentes durante a gestação. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Bender et al. (2018), em um estudo de caráter fenomenológico interpretativo feito na Islândia a partir de entrevistas com oito mulheres em dois momentos diferentes, 6 meses e 12 meses depois do nascimento da criança, chegaram à conclusão de que as mudanças durante o período gestacional geram consequências no modo como a mulher se vê como ser sexual.

Para além das mudanças físicas que afetam a autoimagem da mulher há mudanças na feminilidade, nas afeições e na sexualidade devido aos novos papéis sociais que essa encara durante a gestação (BJELICA et al., 2018). Pereira et al. (2019), em um estudo com 10 gestantes acharam que a gestação afeta a função sexual feminina, principalmente devido às mudanças corporais. Como conclusão, inferiram que o papel social feminino em uma sociedade ainda com resquícios patriarcais, interferem diretamente à função sexual feminina na gravidez.

Ferreira e Frias (2019), em um estudo de caráter quantitativo, descritivo e transversal com uma amostra de 100 mulheres grávidas, encontraram que mulheres que davam mais atenção aos seus corpos tinham mais atividade sexual.

Araújo (2015) apontou em seu estudo que as questões hormonais geram mudanças corporais na mulher, fato que interfere diretamente à sua autoimagem, sua autoestima e sua visão sobre sua sexualidade. Vieira (2016) chegou ao resultado de 50% das gestantes entrevistadas em seu estudo afirmarem que houve diminuição em suas percepções de beleza. Segundo Alvez e Bezerra (2020), a soma das mudanças psicológicas e das mudanças fisiológicas resultam em mudanças hormonais, as quais vão influenciar a autoestima e libido da mulher.

Entretanto, os achados de Fiamoncini e Reis (2018) relatam um aspecto positivo da alteração da autoestima durante a gestação. Após as primeiras mudanças corporais no primeiro trimestre, o qual é marcado por diminuição da função sexual feminina, a autoestima aumenta no segundo trimestre, fato que influencia no aumento da libido.

As interferências da gravidez na sexualidade feminina podem ir para além do período

gestacional. Santos e Dourado (2019) desenvolveram um estudo sobre as influências físicas e psicológicas do parto na sexualidade da mulher e obtiveram como resultado que o parto normal pode deixar marcas psicológicas e físicas que permanecem para sempre ou por um bom tempo. Dessa forma, o comportamento sexual feminino pode se alterar. Os dados de sua pesquisa mostraram que 53% das puérperas entrevistadas apresentaram queixas sexuais.

Visto isso, é possível afirmar que um dos aspectos psicológicos da sexualidade durante a gestação é a autoimagem e a autoestima. Estes interferem como a mulher se vê e suas opiniões sobre ela mesma, o que pode ser bom ou ruim. Os dados apresentados mostraram uma diminuição da função sexual influenciada pela baixa autoestima e mudança da autoimagem nos primeiro e terceiro trimestres. Porém, no segundo trimestre, a mudança da autoestima mostrou-se uma característica positiva para a sexualidade.

3.3 Relação conjugal

A qualidade da relação conjugal está estreitamente ligada à como o parceiro vai reagir às necessidades físicas e emocionais da mulher, sendo extremamente necessária uma relação íntima para além do sexo e uma compreensão desses fatores.

Há uma diferença entre a função sexual da mulher e do homem nesse período. Enquanto para a mulher há redução de desejo, excitação e do orgasmo, para o homem o nível não muda, o que pode causar conflitos na relação, se não conversado abertamente.

Bender et al. (2018), concluíram em seu estudo que as mudanças ocorridas no período gestacional geram consequências no modo como a mulher se vê como ser sexual. O papel do parceiro em responder às necessidades físicas e emocionais da mulher durante essa fase, representaram um papel significativo na qualidade da relação entre eles. Além disso, os pesquisadores concluíram que estar conectado emocionalmente com o parceiro e ter uma boa comunicação eram fatores muito importantes para as mulheres grávidas, e como seus parceiros respondiam a isso, influenciava diretamente às suas relações sexuais.

Em um estudo com 123 casais no Irã, Khalesi et al. (2018) chegaram à conclusão de que as mudanças nas funções sexuais durante a gravidez podem ser um problema para o relacionamento. Em concordância, Menezes et al. (2020), afirmam em seu estudo que um dos aspectos pode influenciar a frequência sexual do casal é o sentimento de rejeição que a mulher pode sentir.

Seguindo essa linha de pensamento, Kracun et al. (2019) concluíram em seus estudos que a qualidade da intimidade do casal pode sim influenciar em seu comportamento sexual. Dessa forma, fica evidente a necessidade de orientação e aconselhamento para que a dinâmica do casal não seja comprometida.

3.4 Qualidade de vida

A qualidade de vida de um indivíduo é definida pela Organização Mundial da Saúde

(OMS) como a satisfação de suas necessidades. Essas necessidades variam com a percepção individual, porém, no geral, há necessidade de caráter sexual que influenciam a qualidade de vida. Dito isso, os estudos apresentados a seguir mostram como a qualidade de vida interfere na vida sexual da mulher grávida (PEREIRA et al., 2012).

Em uma pesquisa com 243 mulheres, Kracun et al. (2019) concluíram que um dos fatores que mais influenciam a sexualidade durante a gestação é a qualidade de vida geral. Em concordância, Bezerra et al. (2015), abordaram em seu estudo a comparação entre a qualidade de vida e a função sexual feminina durante a gestação e obtiveram como resultado que 37,5% das mulheres com disfunção sexual apresentaram a qualidade de vida inferior à média.

Dessa forma, é possível concluir que a qualidade de vida é um dos fatores que influenciam a função sexual e vice e versa.

3.5 Alterações emocionais

A gestação é um período com muitas mudanças na vida da mulher. Tal fato contribui para ocorrer alterações emocionais de maneira mais severa. Segundo Bjelica et al. (2018), as principais mudanças de caráter emocional são a ambivalência afetiva, mudanças de humor que podem variar entre a exaustão e a exaltação e distúrbios emocionais misturados com a ansiedade.

O período gestacional é um dos períodos de potencial em crise, sendo o que mais possui números de transtornos psíquicos, se comparado com a menarca e o climatério. Dito isso, é possível afirmar que essas alterações emocionais contribuem para a diminuição da função sexual feminina nesse período (MALDONADO, 2013).

Além dos aspectos já apresentados anteriormente, em um estudo de revisão bibliográfica, Barbosa et al. (2018), encontraram na literatura que os fatores psicológicos mais presentes na gravidez são ansiedade, medo, depressão, estresse, angústia, fantasia e a ambivalência. Se não olhados com atenção, tais alterações podem influenciar inúmeras áreas da vida, inclusive a função sexual. Melo et al. (2016), abordam em seu estudo sobre a sexualidade em gestantes de alto risco que a pressão psicológica pode ser tão alta que a atividade sexual é profundamente afetada, dada a falta de libido e dificuldades gerais em realizá-la.

4 | CONCLUSÃO

A partir da revisão literária realizada, é possível concluir que a gestação corresponde um fator de risco para a saúde sexual feminina. Tal fato pode ser explicado pela alteração do desejo, excitação e orgasmo devido às mudanças de caráter biopsicossocial que a gestante enfrenta. Em relação aos fatores psicológicos relacionados à sexualidade, foram encontrados cinco mais recorrentes, os quais são: o medo de machucar o feto e/ou abortar, a autoimagem e a autoestima, a qualidade da relação conjugal, a qualidade de vida geral

e as alterações emocionais.

Feita a análise dos estudos encontrados é possível concluir que esses aspectos influenciam a atividade sexual. Além disso, é preciso uma maior atenção a esses fatores, pois além de influenciar a sexualidade, caso não sejam cuidados devidamente podem gerar transtornos psíquicos.

A maioria dos fatores psicológicos são influenciados, e até fortalecidos, por mitos e tabus, os quais são resultados de uma falta de educação sexual na população e um despreparo de profissionais da rede de saúde para lidar com tal temática.

Sugere-se que a aplicabilidade diante dos achados desse estudo seja o desenvolvimento de grupos com gestantes para abordar tanto os aspectos psicológicos da gestação, como também, a própria temática da sexualidade. Dessa forma, a pesquisa pode ter sua contribuição para com a sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, T.V., BEZERRA, M.M.M. **Principais Alterações Fisiológicas e Psicológicas durante o Período Gestacional**. Id On Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia. v.14, n.49. p.114-126, 2020.
- ARAUJO, T.G., SCALCO, S.C.P., VARELA, D. **Função e Disfunção Sexual Feminina Durante o Ciclo Gravídico-Puerperal: uma Revisão da Literatura**. Revista Brasileira de Sexualidade Humana, v.30, n.1, p.29-38, 2019.
- BASSAN, A.E.V., BARBOSA, L.L., PÁRRAGA, M.B.B. Aspectos Psicológicos Relacionados ao Período Gestacional: uma Revisão Bibliográfica. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Centro Universitário de Várzea Grande, Várzea Grande, 2016. Disponível em: <https://www.repositoriodigital.univag.com.br/index.php/Psico/article/view/100/99>. Acessado em maio/2021.
- BENDER, S.S, SVEINSDÓTTIR E., FRIDFINNSDÓTTIR, H. “You stop thinking about yourself as a woman”. An interpretive phenomenological study of the meaning of sexuality for Icelandic women during pregnancy and after birth. Midwifery. v.62, p.14-19, 2018.
- BEZERRA, I.F.D., SOUSA, V.P.S., SANTOS, L.C., VIANA, E.S.R. Comparação da qualidade de vida em gestantes com disfunção sexual. Revista Brasileira Ginecologia e Obstetria v.3, n.6, p.266-71, 2015.
- BJELICA A., CETKOVIC, N., TRNINIC-PJEVIC, A., MLADENOVIC-SEGEDI, L. The phenomenon of pregnancy - a psychological view. Ginekol Pol. v.89, n.2, p.102-106,2018.
- DOURADO, V.S., CARVALHO M.A.P., HENRIQUES, A.H.B., FIGUEIRÊDO, D.S.T.O. **Sexualidade de gestantes na atenção primária à saúde: uma atmosfera de interpretações e significados**. Revista de Enfermagem UFPE (on line). v.10, n.8, p. 3011-9, 2015.
- FERREIRA, M.I.M., FRIAS, A.M.A. Imagem corporal e sexualidade na gravidez. 2019. Dissertação (Mestrado em Enfermagem de Saúde Materna e Obstétrica) – Escola Superior de Enfermagem de São João de Deus, Universidade de Évora, Évora, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/26500>. Acessado em maio/2021.

FIAMONCINI, A.A., & REIS, M.M.F. **Sexualidade e Gestação: fatores que influenciam na expressão da sexualidade.** Revista Brasileira de Sexualidade Humana. v. 29, n., p.91-102, 2018.

KHALESI, Z.B., BOKAIE, M., ATTARI, S.M. Effect of pregnancy on sexual function of couples. African Health Sciences, v.18, n.2, p.227-234, 2018.

KRAČUN, I., TUL, N., BLICKSTEIN, I., VELIKONJA, VG. Quantitative and qualitative assessment of maternal sexuality during pregnancy. Journal of Perinatal Medicine. 24, v.47, n.3, p.335-340, 2019.

LOURO, G.L., WEEKS, J., BRITZMAN, D., HOOKS, B., PARKER, R. BUTLER, J. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

MALDONADO, M.T. **Psicologia da Gravidez.** 17ª ed. São Paulo: Jaguatirica. 2017.

MELO, L.C.S., CARMO, L.V.B.G., OLIVEIRA, M.N.V.O. **Sexualidade da gestante de alto risco: vivência da atividade sexual.** Revista Saber Científico, 2016, disponível em: <http://repositorio.saolucas.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1918/Lucas%20Van%20Basten%20Gon%20c3%a7alves%20do%20Carmo%20c%20Maria%20Neuclia%20Vale%20de%20Oliveira%20-%20Sexualidade%20da%20gestante%20de%20alto%20risco%20-%20viv%20c3%aancia%20da%20atividade%20sexual.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acessado em maio/2021.

MENEZES J.C.P., CABRAL FR, MAGATON APFS. **As Influências na Sexualidade no período gestacional.** Revista Eletrônica Nurses - REN. v.1,n.1, p.81-91, 2020.

MONTEIRO, M.N., LUCENA, E.E.S., CABRAL, P.U., FILHO, J.Q., QUEIROZ, J., GONÇALVES, A.K. Prevalência de disfunção sexual entre mulheres grávidas. Revista Brasileira de Ginecologia Obstetrícia; v.38, p.559–563, 2016.

PEREIRA, E.F.; TEIXEIRA, C.S., SANTOS, A. **Qualidade de vida: abordagens, conceitos e avaliação.** Revista Brasileira de Educação Física e do Esporte, São Paulo, v.26, n.2, p.241-50, 2012.

PEREIRA, L., C., GARCIA, L., F., MARQUES, A., G. **Subjetividade Materna no Ciclo Gravídico: Sexualidade e Constituição da Maternidade.** In: XI EPCC - Encontro Internacional de Produção Científica, 11., 2019, Maringá. Anais [...]. Maringá: UniCesumar, 2019. Disponível em: <http://rdu.unicesumar.edu.br/handle/123456789/4027>. Acessado em maio/2021.

SANTOS, A.M. DOURADO, M.S. **As influências Físicas e Psicológicas do Parto na Sexualidade da Mulher.** In: CIC- 17º Congresso de Iniciação Científica da FASB, 17., 2019, Barreiras. Anais [...]. Barreiras: FASB. 2019. Disponível em: <http://www.fasb.edu.br/revista/index.php/cic/article/view/466/406>. Acessado em maio/2021.

STARUCH M., KUCHARCZYK A., ZAWADZKA K., WIELGOS M., SZYMUSIK I. Sexual activity during pregnancy. Neuro Endocrinol Lett. v.37, n.1, p.53-8, 2016.

VIEIRA, T.G., SANTOS, M.L.L., NÓBREGA, M.M., MEDEIROS, H.R.L. **Percepção de gestantes acerca da sexualidade e o papel do enfermeiro como educador na atenção primária à saúde.** Temas em Saúde. v.16, n.2, p.258-282, 2016.

CAPÍTULO 11

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

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 06/08/2021

Eleandro Adir Philippsen

Universidade Estadual de Goiás – UEG,
Câmpus Nordeste Sede Formosa
Formosa-GO
<http://lattes.cnpq.br/9395912500483970>

Adriano José de Oliveira

Universidade Estadual de Goiás – UEG,
Câmpus Nordeste Sede Formosa
Formosa-GO
<http://lattes.cnpq.br/3137694653185630>

Elton Anderson Santos de Castro

Universidade Estadual de Goiás – UEG,
Câmpus Nordeste Sede Formosa
Formosa-GO
<http://lattes.cnpq.br/8384913449573699>

RESUMO: Ao elaborar um Projeto Pedagógico do Curso para Licenciatura em Ciências das Natureza (PPC-LCN) temos procurado atender uma demanda de formação de professores preparados para enfrentar os desafios profissionais do século XXI. Trata-se de um documento constituído pelos princípios, objetivos, concepções curriculares e organizacionais que direcionam as atividades de um curso de licenciatura, a partir de discussões contemporâneas sobre a educação neste século. Este trabalho tem por objetivo apresentar para a comunidade uegeniana e, também, para o Brasil, uma proposta de um curso de licenciatura em Ciências da Natureza

que permita conduzir processos de formação permanente de professores ao mesmo tempo em que seja possível formar professores capazes de compreender as demandas sociais que se relacionam ao ensino de Ciências da Natureza, afim de exercer a docência articulada com a interdisciplinaridade e, também com a transdisciplinaridade, permitindo criatividade e inovação da ação profissional no âmbito da Educação Básica. Os resultados indicam que ainda há muito a ser discutido e trabalhado, no âmbito da UEG, para que esse curso, enfim, seja um exemplo de espaço formação de professores para o século XXI e para o Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC. Metodologias Ativas. TDICs. Interdisciplinaridade. Formação Permanente.

A NEW COURSE FOR TEACHER TRAINING: DEGREE IN NATURAL SCIENCES

ABSTRACT: When preparing a Pedagogical Project of the Course for the Graduation (Teacher training) in Natural Sciences (PPC-LCN) we have been trying to meet a demand for the formation of teachers prepared to face the professional challenges of the 21st century. It is a document constituted by the principles, objectives, curricular and organizational concepts that guide the activities of a degree course, based on contemporary discussions about education in this century. This work aims to present to the University Community of the State University of Goiás (UEG) and, also, to Brazil, a proposal for a degree course in Natural Sciences that allows

conducting processes of permanent teacher education while it is possible to train teachers capable of understanding the social demands related to the teaching of Natural Sciences, in order to exercise teaching articulated with interdisciplinarity and also with transdisciplinarity, allowing for creativity and innovation in professional action in the context of Basic Education. The results indicate that there is still a lot to be discussed and work to be done, within the UEG, for this course, finally, to be an example of teacher training space for the 21st century and for Brazil.

KEYWORDS: BNCC. Active Methodologies. TDICs. Interdisciplinarity. Ongoing Formation.

1 | APROXIMAÇÕES INICIAIS

A Formação de Professores preparados para atuar em consonância com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e ao mesmo tempo imbuídos em um processo ensino-aprendizagem adequado ao século XXI requer compreensões e raciocínio multi, inter e transdisciplinar (NICOLESCU *et al.*, 2000). Além disso, os futuros professores necessitam estar sensibilizados sobre a Teoria da Complexidade (MORIN, 2008) e os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro (MORIN, 2000) – para o entendimento da resolução de problemas locais, regionais e globais, incluindo as noções amparadas pelos quatro pilares da educação deste século: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 2010).

Com base nesses fundamentos e nas experiências empíricas frente a realidade que se apresenta, é imprescindível a discussão sobre o papel e a formação do professor para os próximos anos. Ao longo dessa senda, precisamos questionar: O que ensinar? Para quê ensinar? Como ensinar? Esse modelo de educação enfatiza sua função educativa com base em um raciocínio polivalente, alicerçado em um conjunto de valores que possibilita modificar a forma de pensar, as percepções de mundo, ao mesmo tempo em que se instaura um processo de cooperação e colaboracionismo como forma de sabedoria, em vez do raciocínio técnico (ECHEVERRIA; BENITE; SOARES, 2010), hoje privilegiado.

O PPC-LCN está alinhado a uma proposta de redesenho institucional da Universidade Estadual de Goiás (UEG) que contempla, inclusive, aspectos do próprio redesenho da educação brasileira, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Documento Curricular para Goiás (DC-GO)¹ e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em outras palavras, este documento propõe que a formação profissional seja baseada em Competências e Habilidades no sentido de compreensão dos diferentes contextos com quais os futuros professores estarão envolvidos.

Para isso, é necessária a adoção de um raciocínio que compreenda a autonomia estudantil com perspectivas inter e transdisciplinares em um movimento de Aprender a Aprender. Neste cenário, é necessário que a condução do processo formativo conte com uma Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) por meio de Metodologias Ativas (MA) e

¹ Disponível em: <https://sites.google.com/view/documentocurricularparago/dc-go>. Acesso em: 06 ago. 2021.

Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC), em que os estudantes sejam convidados a experienciar situações e espaços de discussão temáticos para resolução de problemas educacionais e sociais. Dessa maneira, entendemos que a formação profissional estará imbuída em reflexões holísticas, permitindo ao futuro professor compreender a importância de uma formação permanente e da educação para ao longo da vida.

No Câmpus Nordeste Sede Formosa temos realizado ações voltadas para o desenvolvimento da Licenciatura e estamos em fase de conclusão de um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) para implementação de um curso de Formação de Professores de Ciências Natureza. Nesse sentido, este texto tem por objetivo apresentar para a comunidade uegeniana e, também, para o Brasil, uma proposta de um curso de licenciatura em Ciências da Natureza que permita conduzir processos de formação permanente de professores (BESERRA SOARES, 2020) ao mesmo tempo em que seja possível formar professores capazes de compreender as demandas sociais que se relacionam ao ensino de Ciências da Natureza, afim de exercer a docência articulada com a interdisciplinaridade e, também com a transdisciplinaridade, permitindo criatividade e inovação da ação profissional no âmbito da Educação Básica.

2 | CONCEPÇÃO DO CURSO E MATRIZ CURRICULAR

O curso de Licenciatura em Ciências da Natureza está alinhado ao raciocínio que visa substituir o modelo único de currículo para o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio por um modelo flexível e diversificado conforme explicita a Lei n.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017) – que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, estabelecendo, a exemplo, o currículo do ensino médio, que é composto pela BNCC e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino.

O foco está na formação de um profissional reflexivo, crítico e que seja autônomo para pesquisar soluções nos diferentes campos do ensino de componentes curriculares (Biologia, Física e Química) da Ciências da Natureza junto às demandas da realidade (contextos), repensando sua práxis, ao mesmo tempo em que ofereça para si e para sua futura prática docente, oportunidades de educação ao longo da vida. Trata-se de um curso capaz de ampliar a formação ofertada à realidade da educação básica brasileira.

Nesse sentido, o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza tem sido concebido na atualidade e para atualidade, demonstrando caráter inovador em uma perspectiva de atendimento às demandas educacionais do Brasil. Possui uma base teórico-metodologia pautada no desenvolvimento de Competências e Habilidades cujo profissional estará habilitado a organizar, planejar e desenvolver atividades inter e transdisciplinares na docência dos componentes curriculares obrigatórios da área de Ciências da Natureza nos

Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Isso tem a ver com os caminhos para educação ao longo da vida que requer modelos de formação mais abrangentes, flexíveis e integradores. Permite múltiplas aprendizagens a partir de experiências com diferentes cenários a partir de uma concepção inter e transdisciplinar do processo ensino-aprendizagem. O curso atende, ainda uma exigência de redesenho curricular para os cursos de Licenciatura incluindo o próprio redesenho institucional da Universidade Estadual de Goiás (UEG) como forma de adequação à realidade educacional do século XXI.

A matriz do curso de LCN segue alguns padrões de raciocínio e de organização estrutural para que o futuro professor da educação básica tenha condições de trabalhar com a BNCC. No entanto, um movimento em espiral pode ser acoplado, a fim de permitir uma leitura dos objetos de conhecimento ou conteúdos que serão vistos e revistos pelos estudantes em formação.

A seguir apresentamos um exemplo que oferece uma perspectiva do movimento em espiral, que parte do geral para o específico em níveis crescentes de complexidade e sucessivas aproximações com a realidade concreta e a subjetividade abstrata. Cabe destacar que o PPC-LCN elaborado, encontra-se em processo de aprovação e que outras formas de análise, leitura e compreensão do currículo em espiral poderão ser, ainda, incorporadas.

Por ora, devido à natureza transitória do momento em que se encontra o PPC-LCN e, considerando as adaptações necessárias é que apresentamos uma compreensão singular do que é preciso realizar como leitura da matriz curricular. Destaca-se o fato de que muitas outras leituras podem ser feitas e serão incorporadas ao longo de futuras reelaborações.

Os componentes curriculares, distribuídos por temas, são organizados de maneira a permitir que sejam visitados e revisitados objetos de conhecimento ou conteúdos ao longo da distribuição dos períodos na matriz curricular. O Quadro 1, a seguir, apresenta uma possível organização em espiral que pode ser delineada a partir do 2.º período.

TEMÁTICA PRINCIPAL		
Terra e Universo / Vida e Evolução / Matéria e Energia / Vida, Terra e Cosmos		
Período	Componente Curricular	Apontamentos sobre os objetos de conhecimento e movimento espiralar
2.º	Forma, estrutura e movimentos da Terra	Discutir a estrutura e o desenvolvimento do planeta Terra
3.º	Fenômenos Naturais e suas alterações	Discutir os fenômenos e as alterações da Biosfera.
	Diversidade Ambiental e Saúde	Discutir diversidade de ecossistemas, fenômenos naturais, impactos ambientais e indicadores de saúde pública.
4.º	Céu, Clima e Tempo	Discutir a influência dos movimentos de rotação e translação na atmosfera, no clima e no tempo.

5.º	Astronomia, vida e cultura	Discutir a origem da Terra, do Sol ou do Sistema Solar às necessidades de distintas culturas.
	Evolução e Biodiversidade	Discutir ideias evolucionistas e sobre a preservação da biodiversidade no planeta Terra.
6.º	Ciência e Impactos Socioambientais	Discutir e analisar os ciclos biogeoquímicos e interpretar os efeitos de fenômenos naturais e da interferência humana.
7.º	Sistemas Solares e Planetários	Discutir a evolução estelar associando-a aos modelos de origem do Universo, compreendendo suas relações com as condições necessárias ao surgimento de sistemas solares e planetários as possibilidades de existência de vida.
	Dinâmica da Vida	Discutir princípios da evolução biológica analisando a história humana e considerando sua origem, diversificação, dispersão pelo planeta e diferentes formas de interação com a natureza, valorizando e respeitando a diversidade étnica e cultural humana.
8.º	Inovações Científicas e Tecnológicas	Discutir o funcionamento de equipamentos elétrico-eletrônicos e sistemas de automação para compreender as tecnologias contemporâneas e avaliar seus impactos sociais, culturais e ambientais.
	Ser Humano, Ciência e Contemporaneidade	Discutir o uso indevido ou situações controversas de aplicação dos conhecimentos da área de Ciências da Natureza.

Quadro 1 – Sugestão de leitura em espiral dos componentes curriculares.

Fonte: dos autores.

A elaboração do PPC-LCN e sua dinamização foi fruto do compromisso coletivo com uma proposta de mudança, de modo que o curso pudesse desempenhar seu papel educativo frente ao século XXI, às transformações da sociedade e às demandas da UEG, Câmpus Formosa e da educação básica brasileira.

O engajamento e a mobilização de docentes nos debates, na análise e na elaboração do PPC-LCN tem sido de fundamental importância. O documento resulta em uma diretriz efetiva da política de formação de professores de Ciências da Natureza e reflete o esforço dos próprios docentes, organizados no Câmpus Formosa, e que há muito, vem caminhando nessa direção.

3 I PARA NÃO FINALIZAR

De maneira sinalizadora, o Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás emitiu o Parecer COCES - CEE- 18459 Nº 13/2019 conforme consta do Processo SEI-GO n.º 201900020013224 informando que “Com base na análise da legislação reguladora das atividades educacionais, os cursos de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, poderão ser ofertados como cursos experimentais.” (p. 2).

Dependemos, agora, de uma sinalização de instâncias superiores da UEG para retomarmos o processo de abertura do curso (Processo SEI-GO n.º 201900020007801) que será implementado em substituição ao curso de Licenciatura em Química, em extinção.

Dependemos, também, de investimentos em infraestrutura, especialmente laboratórios, e de viabilização de recursos humanos para atuação no ensino, pesquisa e extensão desse novo curso.

Consideramos importantes o engajamento e a mobilização de docentes nos debates, na análise e na elaboração do PPC do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza. Esse documento resulta em uma diretriz efetiva da política de Formação de Professores de Ciências da Natureza e reflete o esforço dos próprios docentes, organizados no Câmpus Nordeste Sede: Formosa, e que há muito, vem caminhando nessa direção. O PPC possui alinhamento com o Grupo de pesquisa LIMA – Laboratório Interdisciplinar em Metodologias Ativas², que busca desenvolver pesquisas na área de Educação. O grupo de pesquisa tem realizado, além das atividades de pesquisa, propostas de trabalho que visam o desenvolvimento de Programa de Pós-Graduação em nível de mestrado, no âmbito do Câmpus Nordeste.

AGRADECIMENTOS

À(aos) colega(s): prof.^a Juliana Alves de Araújo Bottechia, prof. Marcos Antonio da Silva, prof. Francino Machado de Azevedo Filho, prof. Francisco Heitor de Magalhães Souza e prof. Wilson Lopes Mendonça Neto.

Ao Grupo de Pesquisa LIMA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC: SEB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, [...]. Brasília: MEC, 2017.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques). UNESDOC Digital Library, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 6 ago. 2021.

ECHEVERRIA, A. R.; BENITE, A. M. C.; SOARES, M. H. B. A pesquisa na formação inicial de professores de Química: a experiência do instituto de química da Universidade Federal de Goiás. In: ECHEVERRIA, A. R.; ZANON, L. B. **Formação Superior em Química no Brasil: práticas e fundamentos curriculares**. Injuí-RS: Ed. Unijuí, 2010.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EdgarMorin.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2021.

² Link de acesso ao espelho do Grupo: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8026879974218896>

NICOLESCU, Basarab; PINEAU, Gaston; MATURANA, Humberto; RANDOM, Michel; TAYLOR, Paul. **Educação e transdisciplinaridade**. UNESDOC Digital Library, 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127511>. Acesso em: 6 ago. 2021.

SOARES, Maria Perpétua do Socorro. Formação permanente de professores: um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Formação**, v. 5, n. 1, p. 151-171, 9 dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.25053/redufor.v5i13.1271>. Acesso em: 6 ago. 2021.

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

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 06/08/2021

Dayse Centurion da Silva

Universidade Anhanguera – Uniderp
Campo Grande – MS
<http://Lattes.cnpq.br/4685545607855392>

Patrícia Pato dos Santos

Universidade Anhanguera – Uniderp
Campo Grande – MS
<http://lattes.cnpq.br/9744821328014278>

RESUMO: Este trabalho propõe compreender a importância do ensino de Biologia como norteador da compreensão pública da ciência, em uma Escola Municipal Agrícola da Zona Rural do município Campo Grande – MS. O objetivo desse estudo é apreender a relação estabelecida entre o ensino de Biologia e a compreensão pública da ciência para o fomento da divulgação científica. A metodologia de pesquisa está embasada em fontes primárias e fontes secundárias. As fontes primárias consistem em documentos da escola, observação da disciplina ministrada e análise de conteúdo por meio de sistematização temática. As fontes secundárias apoiam-se em informações contidas nos blogs institucionais. O aporte teórico que norteia a pesquisa foi realizado a partir dos estudos de DELIZOICOV, MARTIN, MORAN, dentre outros. Buscou-se compreender os fundamentos teórico-metodológicos que orientam o ensino dos conteúdos de Biologia na modalidade Educação do Campo, desvelando

as contribuições do ensino de Biologia para o fomento da compreensão pública científica.

PALAVRAS-CHAVE: Compreensão Pública da Ciência; Ensino de Biologia; Escola do Campo.

THE TEACHING OF BIOLOGY AT THE SCHOOL OF CAMPO: A GUIDER OF THE PUBLIC UNDERSTANDING OF SCIENCE

ABSTRACT: This work proposes to understand the importance of teaching biology as a guide for the public understanding of science, in a Municipal Agricultural School in the Rural Area of Campo Grande – MS. The objective of this study is to apprehend the relationship established between the teaching of biology and the public understanding of science for the promotion of scientific dissemination. The research methodology is based on primary and secondary sources. The primary sources consist of school documents, observation and analysis of the subject taught and content analysis through thematic systematization. Secondary sources rely on information contained in institutional blogs. The theoretical support that guides the research was carried out from the studies by DELIZOICOV, MARTIN, MORAN, among others. We sought to understand the theoretical-methodological foundations that guide the teaching of Biology contents in the Rural Education modality, unveiling the contributions of Biology teaching to the promotion of scientific public understanding.

KEYWORDS: Public Understanding of Science; Biology teaching; Country School.

1 | INTRODUÇÃO

A Compreensão Pública da Ciência (CPC) é um tema que vem se fortalecendo nos últimos anos, dado o reconhecimento da importância da integração entre Ciência, Tecnologia e a Sociedade.

O ensino formal, hoje, é marcado pela forte presença da ciência e da tecnologia e nesse cenário espera-se que o ensino de Biologia contribua, com a formação crítica do aluno. Para tanto é primordial que o aluno desenvolva capacidades de análise, comunicação, interpretação, decisão, reflexão e adquira conhecimentos científicos essenciais para o exercício da cidadania.

Nesse sentido observamos, contudo, que trabalhar dessa forma significa mudar os paradigmas, deixando para traz um lugar de conforto, assim o professor assume um novo estilo de trabalho, deixando de lado seus métodos tradições e medo de algo até então pouco usado e um tanto desconhecido.

Para corroborar com a ideia o presente trabalho tem como objetivo apreender a relação estabelecida entre a educação formal, através do ensino de Biologia e a divulgação pública da ciência. O estudo busca evidenciar a importância das mudanças no processo de formação, na perspectiva do desenvolvimento de um trabalho pedagógico qualitativo, sem perder de vista, no entanto, a promoção da apropriação do conhecimento pelo educando, diante das exigências de aprendizagens, das relações de trabalho e das mudanças sociais do meio.

Ao analisar o cenário percebe-se que: há despreparo dos professores, pouco entendimento acerca do processo e importância da compreensão pública da ciência e que as metodologias usadas, até então, não são adequadas. Diante desses fatos a formação contínua em serviço pode vir a sanar essas lacunas.

Desse modo, a proposta mais viável para equalizar essas lacunas é a prática da interdisciplinaridade, para tanto, partimos do significado etimológico desta palavra. O termo interdisciplinaridade é composto por três termos: ‘inter’ que significa ação recíproca, “disciplinar” que diz respeito à disciplina, do latim ‘discere’ e o termo ‘dade’ que corresponde à qualidade, estado ou resultado da ação.

Segundo Thiesen (2008), A escola precisará acompanhar o ritmo das mudanças que se operam em todos os segmentos que compõem a sociedade. O mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo:

A escola, como lugar legítimo de aprendizagem, produção e reconstrução de conhecimento, cada vez mais precisará acompanhar as transformações da ciência contemporânea, adotar e simultaneamente apoiar as exigências interdisciplinares que hoje participam da construção de novos conhecimentos (THIESEN, 2008, p. 550).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade será articuladora do processo de ensino e de aprendizagem na medida em que se produzir como atitude (FAZENDA, 1979), como modo

de pensar (MORIN, 2005).

Quanto à compreensão científica norteada pelo ensino de Biologia vale destacar que “[...] precisa ser direcionado para a apropriação crítica dos alunos, de modo que efetivamente se incorpore no universo das representações sociais e se constitua como cultura” (DELIZOICOV et al., 2009, p. 34).

A apropriação crítica é entendida “[...] como o processo pelo qual a linguagem das Ciências Naturais adquire significados, constituindo-se um meio para o indivíduo ampliar o seu universo de conhecimento, a sua cultura, como cidadão inserido na sociedade”, pode e deve ser iniciada desde a entrada do aluno no espaço escolar, garantindo assim a sua inserção à cultura científica (LORENZETTI & DELIZOICOV, 2001, p. 8-9).

Dessa forma o “fazer” do docente quanto ao ensino de Biologia assume, assim, uma tarefa muito importante. Trata-se de possibilitar o acesso à cultura científica, de modo que cada sujeito tenha uma melhor compreensão do mundo e das transformações que nele ocorre e saiba utilizar os conceitos científicos aprendidos para enfrentar os desafios da vida e realizar escolhas responsáveis em seu cotidiano (BRASIL, 1996).

A unidade escolar pesquisada conta com currículo que desenvolve competências e habilidades compatíveis ao esperado e adaptado ao ensino médio do campo. As principais evidências documentais demonstram que a prática docente reflete o progressivo avanço dos alunos, com destaque para a inclusão da interdisciplinaridade aplicada ao ensino de Biologia, articulada ao processo de aquisição da compreensão pública da ciência.

Partindo dessa premissa, tem-se como objetivo geral apreender a relação estabelecida entre o ensino de Biologia e a compreensão pública da ciência para o fomento da divulgação científica em uma escola do município de Campo Grande - MS, apresentando as contribuições do trabalho desenvolvido a partir das observações e dos estudos desenvolvidos durante a pesquisa.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

A base teórica deste estudo foi estabelecida a partir dos escritos de DELIZOICOV (et al, 2004), FAZENDA (1979), LORENZETTI (2001), MARTINS (2003), MORIN (2005), MORAN (2010) SILVA e HOFF (2019), SOBRINHO (2009) e THIESEN (2008).

As fontes primárias foram obtidas por meio de análise direta do Projeto Político pedagógico (PPP), da matriz Curricular da unidade escolar e da disciplina Biologia. As fontes secundárias foram publicações obtidas em consultas aos blogs da instituição.

Para compreender e analisar o objeto de pesquisa e com base nesse entendimento delimitou-se o procedimento técnico-metodológico por meio das leitura e estudos, sistematização dos conteúdos, análises de documentos oficiais da escola e classificação, categorização e análise dos dados.

Assim, realizou-se o levantamento de dados ancorado nas informações disponíveis

no blog institucional da Divisão de Educação e Diversidade (DED) - Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS e no blog da unidade escolar, onde estão disponíveis os planos de aula dos professores da disciplina de Biologia, por meio de um processo dedutivo que permitiu a análise temática em questão.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para desvelar o objeto de pesquisa, foram consultados documentos formais da escola, tais como a Matriz Curricular, o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ensino da disciplina de Biologia, foram analisados no intuito de observar, compreender e refletir a respeito da relação do ensino de Biologia com a metodologia de aprendizagem aplicada no ensino médio e compreensão pública da ciência para o fomento da divulgação científica.

A análise dos dados nos remete a uma escola que conduz o processo de ensino e aprendizagem de forma a estimular a curiosidade do aluno, que faz parte de uma sociedade civil atravessada por conflitos, que terminam por exigir desse, uma conduta crítica que deve ser fomentada à medida que progridem as séries.

Constatou-se, nas fontes documentais, que o Ensino Médio oferecido é articulado de forma integrada com a Educação Profissional Técnico em Agropecuária, desenvolvido em período integral, diurno, organizado em regime seriado, em três séries. As áreas do conhecimento são contempladas através de disciplinas contidas na matriz curricular, onde a disciplina de Biologia conta, no 1º e 2º anos com 02 horas aulas semanais e o 3º ano com 03 horas aulas semanais.

Segundo Silva e Hoff (2019), os estudos mostram que a compreensão científica amplia as possibilidades, assim o PPP mostra que escola passa a incorporar um novo conjunto de responsabilidades e nesse sentido busca promover atividades educativas diferenciadas, com abordagem interdisciplinar, que contribuam para a formação integral do aluno. Nesse contexto Moran (2010), afirma que o termo interdisciplinaridade surgiu em um cenário de ansiedades acerca do declínio das diferentes formas de educação, iniciando-se em meados de 1920 nas ciências sociais e humanas.

Para a compreensão dos conhecimentos, os alunos precisam estabelecer relações entre o que aprendem e a realidade, portando abordar os conteúdos de Biologia procurando a compreensão dos processos é uma forma de aprender a partir dos seus conhecimentos prévios (SOBRINHO, 2009).

A apropriação dessas ideias permitiu investigar a disciplina de Biologia ministrada no ensino médio da Escola Municipal Agrícola da Zona Rural do município Campo Grande – MS, e todos os envolvidos nesse processo educacional, tendo como foco a transcrição do conhecimento e contextos não formais de ensino e para além dos muros escolares, pois esses conhecimentos favorecem a atuação dos alunos em suas comunidades, permitem a interação teoria e prática quando ajudam seus pais nos afazeres com a terra onde residem,

pois se trata de uma escola do campo.

Nesse contexto, Martins (2003) relata que a na compreensão pública da ciência reportamo-nos ao nível e diversidade de conhecimentos que nas sociedades democráticas se espera que os cidadãos não especialistas em ciências possam ter para compreenderem a relevância do conhecimento científico de modo a influenciar decisões político-sociais que os envolvam.

Em seu PPP a escola aponta que atividades propostas desenvolvidas na integração teoria e prática, apoiadas em projetos voltados à investigação e aos estudos fundamentados em bases científicas e tecnológicas, para que o aluno entre em contato com o mundo que irá atuar e dessa forma está estruturado o currículo. Ainda, segundo o PPP, a metodologia de ensino e aprendizagem e a produção discente estão baseadas na construção e execução de projetos, estudos de caso, pesquisas e experiências pedagógicas que compõem a base lógica da formação profissional através de competências, em conjunto com a educação formal.

A disciplina de Biologia foi analisada a partir dos seguintes objetivos da escola: a) promover o interesse do aluno pelos fenômenos naturais, b) relacionar os conhecimentos técnico-científico com as disciplinas relacionadas à formação técnica, promovendo formas alternativas de desenvolvimento sustentável e c) analisar as ações antrópicas para fomentar meios para diminuir o impacto local, além de preparar os alunos para os mais variados vestibulares do país.

Todos os documentos analisados da escola foram relacionados à compreensão pública científica e obteve-se, como resultado que a metodologia empregada visa corroborar para o apreender que o ensino de Biologia é de grande importância e relevância para o meio social e científico e que, no âmbito da compreensão científica, o professor tem um papel fundamental e não caminha mais só, agrega em suas ações novos atores sociais.

Nesse sentido e observando os planos de aula da disciplina de Biologia, podemos afirmar que os objetivos propostos no PPP são contemplados e ainda por ser uma escola de tempo integral, o educando tem condições, a partir da metodologia adotada de aprender a aprender, desenvolvendo competências, aqui entendidas como capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação todos os projetos e ações propostas.

4 | CONCLUSÃO

Com o desenvolvimento do projeto buscou-se compreender os fundamentos teórico-metodológicos que orientam o ensino dos conteúdos de Biologia na modalidade Educação do Campo, desvelando as contribuições do ensino de Biologia para o fomento da compreensão pública científica como fonte de conhecimento.

Nesse contexto é possível afirmar que o ensino da disciplina de Biologia ministrada no ensino médio da Escola Municipal Agrícola da Zona Rural do município Campo

Grande – MS é voltado para realidade do aluno, contém projetos interdisciplinares e que o educando busca alcançar, segundo seus planos de aula, os objetivos propostos em seu Projeto Político Pedagógico. Como a escola é integral, notamos que o fator tempo se torna essencial para o desenvolvimento de uma boa docência, proporcionando inúmeros benefícios que contemplam a prática docente e a aprendizagem do aluno. Em razão dessa situação entende-se que a escola é o principal espaço de busca de conhecimento e o ensino de Biologia, auxilia os alunos a desenvolverem habilidades e valores científicos.

Desse modo, podemos concluir que o ensino de Biologia e a compreensão Pública da Ciência, como a que se vislumbra, compreendem o exercício de construir uma postura científica mesmo não sendo um trabalho fácil de ser realizado, pois circunda uma mudança de comportamento, anseios, objetivos e valores, elementos que não podem ser deixados em segundo plano.

REFERÊNCIAS

BLOG DED SEMED. Divisão de Educação e Diversidade. Disponível em: <http://dedsemed.blogspot.com/> Acesso em: 06 de jun. de 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1996.

CAMPO GRANDE, Cidade [de]. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Agrícola Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo**. Zona Rural de Campo Grande/MS, 2016.

FAZENDA, I. C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

DELIZOICOV, D.; et al. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. (3a ed.) São Paulo: Cortez, 2009.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais**. Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências, v. 3, n. 1, jun. 2001.

MARTINS, I. P. **Literacia científica e Contributos do Ensino Formal para a Compreensão Pública da Ciência**. Lição síntese apresentada para Provas de Agregação em Educação. Universidade de Aveiro, 2003.

MORAN, J. **Interdisciplinarity**. 2 ed. New York: Routledge, 2010.

MORIN, E. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, D. C.; HOFF, S. **O ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental como norteador da iniciação à alfabetização científica**. 71ª Reunião da SBPC, 2019. Disponível em http://reunioessbpc.org.br/campogrande/inscritos/resumos/5093_10e64408812d7710e38229f49ec8c6ca9.pdf. Acesso em 04 de jul. 2021.

SOBRINHO, R. S. **A importância do ensino da Biologia para o cotidiano**. Programa especial de formação pedagógica de docentes na área de licenciatura em Biologia. Fortaleza, CE. 2009. Disponível em: <http://www.nead.fgf.edu.br>. Acesso em 10 de mai. 2021.

THIESEN, J. DA S. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. Revista Brasileira, v.13, n.39, set/dez, 2008.

O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO DE BIOLOGIA

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 05/08/2021

Ana Flávia Tractz da Luz

Universidade Estadual do Centro-Oeste –
UNICENTRO
Guarapuava – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/7774535004083522>

Camila Kaminski

Universidade Estadual do Centro-Oeste –
UNICENTRO
Guarapuava – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/2409403375421011>

Carlos Eduardo Bittencourt Stange

Universidade Estadual do Centro-Oeste –
UNICENTRO
Guarapuava – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/8031210096592396>

Eda Maria Rodrigues de Aguiar da Silva

Colégio Estadual Francisco Carneiro Martins
Guarapuava – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/3372336053038444>

RESUMO: Neste resumo expandido será discutida a possibilidade do uso de novos métodos de avaliação no Programa de Iniciação à Docência, Pibid, com foco para as Ciências Biológicas. Visto o desinteresse dos alunos do Colégio Estadual Francisco Carneiro Martins com a forma tradicional de avaliar seu conhecimento, procurou-se novos meios de fazer isso em sala de aula. Por meio de avaliações usando

aplicativos online e formulários de opinião, apurou-se a melhora no desempenho dos alunos quando usados meios diversos na construção dos conhecimentos, como os aplicativos Plickers e Socrative, por exemplo. Ao final, notou-se não apenas melhora nos resultados dos alunos, como também mais interesse destes ao realizar a avaliação, entendendo melhor os conteúdos ao interagir com eles.

PALAVRAS-CHAVE: Aplicativos; avaliação; Pibid; Plickers; Socrative.

THE USE OF NEW EVALUATION TECHNOLOGIES IN TEACHING BIOLOGY

ABSTRACT: In this expanded summary, it will be discussed the possibility of using new evaluation methods in the Teaching Initiation Program, Pibid, with a focus on Biological Sciences. Seeing the disinterest of the students of the Colégio Estadual Francisco Carneiro Martins with the traditional way of evaluating their knowledge, new possibilities of doing so in the classroom were sought. Through evaluations using online applications and opinion forms, we found an improvement in the students' performance when different means were used in the construction of knowledge, such as the applications Plickers and Socrative, for example. Ultimately, it was noticed not only improvement in the students' results, but also more interest from them when taking the tests, better understanding the content when interacting with it.

KEYWORDS: Applications; evaluation; Pibid; Plickers; Socrative.

1 | INTRODUÇÃO

Participando do Programa Institucional de Iniciação à Docência, PIBID, a experiência mais marcante até o presente momento de desenvolvimento do Programa refere-se ao uso de novas tecnologias na avaliação e ensino de Ciências Biológicas. Sob a supervisão da professora Eda Maria Rodrigues de Aguiar da Silva, oportunizaram-se condições para preparar, aplicar e averiguar o desempenho dos alunos do Colégio Estadual Francisco Carneiro Martins em avaliações feitas pelo computador (no caso do site Socrative) e usando códigos QR (no caso do aplicativo Plickers), percebendo, assim, que os alunos não só aprendem mais ao sair dos métodos tradicionais, mas também passam a se interessar mais pelos conteúdos.

2 | DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Foram utilizados principalmente dois aplicativos para exercício dos conteúdos e avaliação ou recuperação, disponíveis para acesso nos endereços: <https://www.plickers.com/> e <https://socrative.com/>.

- Plickers: questões da disciplina são elaboradas de acordo com o conteúdo a ser avaliado e projetadas na tela de multimídia, o professor controla o aparecimento das questões e/ou respostas. Os alunos levantam o cartão (anexo 2) com a resposta para cima e o professor, utilizando-se da câmera fotográfica do celular, captura as imagens dos cartões, assim realizando o escaneamento dos códigos, transpondo para o sistema computacional do aplicativo os resultados dos respondentes. Ao final, pode-se obter a porcentagem de acertos individual em cada grupo de cinco questões.
- Socrative: questões da disciplina são elaboradas de acordo com o conteúdo a ser avaliado e “lançadas” pelo professor no momento da prova. Os alunos colocam seus nomes e utilizam o nome da sala de aula para entrar no questionário (anexo 3), podendo responder as questões até o professor finalizar a avaliação no computador de origem. Ao final, os alunos podem ver sua nota final e o professor terá um relatório completo dos acertos e da nota de cada um.

Para a elaboração das questões, consideraram-se as aulas ministradas pela professora Eda Maria com o auxílio dos alunos pibidianos considerando os conteúdos programáticos de cada turma (MENDONÇA, 2016). As turmas em que foram feitas as intervenções se tratavam de 1^{as} e 3^{as} séries do Ensino Médio do Colégio Estadual Francisco Carneiro Martins, em Guarapuava, Paraná, no decorrer dos anos 2018 e 2019.

No decorrer das aulas, em turmas distintas e com níveis de dificuldade variados, foram utilizados computadores com acesso à internet, projetor multimídia, celular com câmera para a professora, cartões do aplicativo Plickers e laboratório de informática.

Alguns fatores indicaram dificuldades: em primeiro plano, presume-se a falta de estudo e dedicação prévia dos alunos, em segundo ponto, infelizmente o persistente hábito

em copiar as respostas dos outros alunos.

3 I APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Ao analisar os resultados, notou-se que as notas foram maiores do que nas avaliações feitas de maneira tradicional e o decorrer das atividades foi mais dinâmico, fazendo com que o tempo de aula fosse de aprendizado e diversão ao invés de monótono, narrativo e passivo. A atividade também criou um senso de competição nos alunos, levando-os a darem seu máximo, e os fez trabalharem melhor em grupo, ajudando os colegas e aprendendo com eles.

Ao final das aplicações das atividades e avaliações, utilizou-se um questionário (vide Apêndices) para mensurar o impacto do programa e dos novos métodos de ensino e avaliação no aprendizado dos alunos. Os resultados obtidos foram:

Nota	Participação em sala	Aplicativos
Nota 1	0%	0%
Nota 2	3,70%	5,50%
Nota 3	20,30%	1,80%
Nota 4	33,33%	33,30%
Nota 5	42,50%	59,20%

Tabela 1: respostas ao questionário sobre a participação dos pibidianos em sala e os aplicativos utilizados.

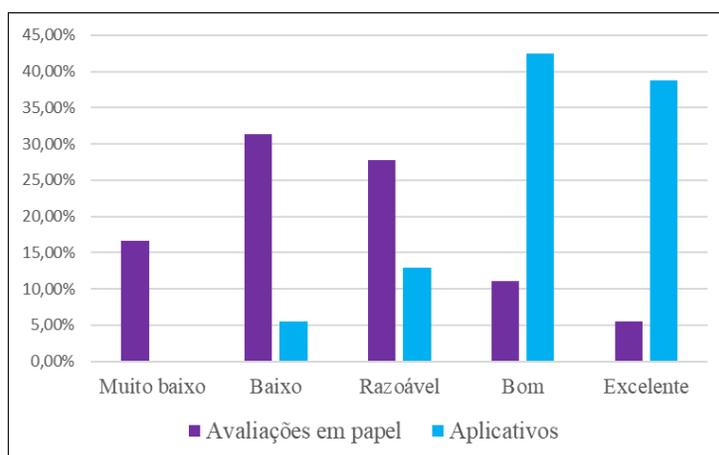


Gráfico 1: Dados encontrados ao comparar as avaliações em papel e os aplicativos. Nota-se que as avaliações tradicionais receberam notas mais baixas, enquanto os aplicativos tiveram a maioria dos conceitos “Bom” e “Excelente”.

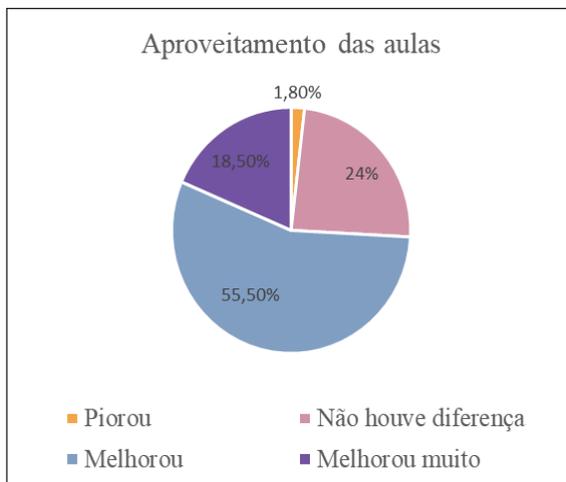


Gráfico 2: Dados encontrados no questionário ao comparar o aproveitamento das aulas antes e durante a utilização dos aplicativos. A maioria dos alunos diz ter sentido uma melhora no seu desempenho.

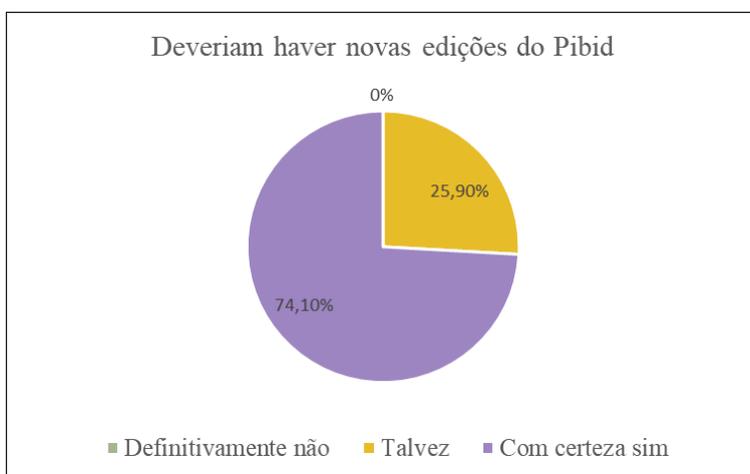


Gráfico 3: Dados encontrados no questionário sobre a ocorrência de novas edições do programa.

A tabela 1 ilustra as respostas das questões 1 e 2 do questionário, demonstrando que a grande maioria dos alunos daria conceito 4 ou 5 tanto para a participação dos pibidianos em sala quanto para os aplicativos utilizados. Em seguida, o Gráfico 1 demonstra o aumento do interesse dos alunos quando usados os aplicativos em relação às avaliações tradicionais em papel. Por último, os Gráficos 2 e 3 demonstram a melhora do aproveitamento dos estudantes em aula com o uso dos aplicativos e a opinião deles sobre se devem ou não ocorrer novas edições do Pibid, respectivamente.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos foram beneficiados com a diversificação dos métodos de ensino e avaliação e tiveram respostas favoráveis ao programa na pesquisa de opinião. Os pibidianos puderam ter contato com instrumentos inovadores usados em diferentes turmas e os professores puderam dinamizar seus meios de ensino, ampliando os recursos didáticos disponíveis para seu uso. É possível, portanto, dizer que a experiência com as novas tecnologias de ensino e avaliação foi enriquecedora tanto para as acadêmicas quanto para professores e alunos.

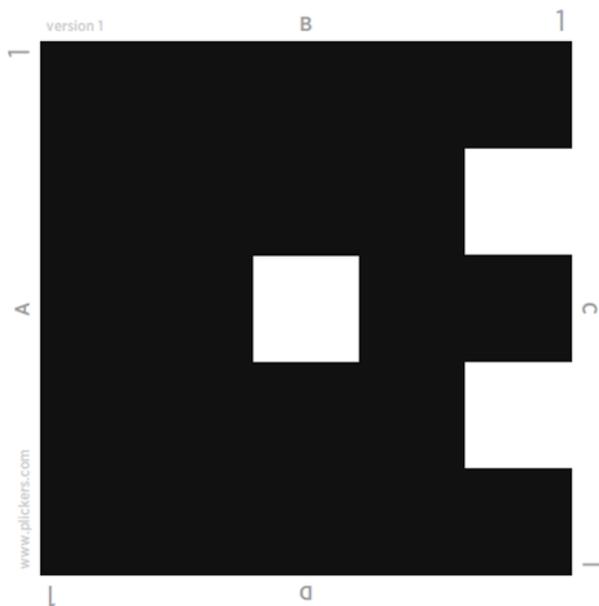
AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à Capes, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Colégio Estadual Francisco Carneiro Martins e à professora Eda Maria Rodrigues de Aguiar da Silva pelas contribuições no desenvolvimento do projeto.

ANEXOS

Anexo 1 – <https://cedetegbiopibid.blogspot.com/p/col-estadual-francisco-carneiro-martins.html> (link do blog com as atividades)

Anexo 2 – Plickers (cartão de resposta)



Anexo 3 – Socrative (tela de pergunta)



2 of 4

Finish Quiz

Select the correct butterfly species.



- A American snout
- B Garden tiger moth
- C Small tortoiseshell
- D Goliath birdwing



APÊNDICES

Formulário de pesquisa de opinião aplicado com 54 alunos:



Colégio Estadual Francisco Carneiro Martins
Pibid 2018/2019



1. PESQUISA DE OPINIÃO

Em relação a participação das pibidianas em sala, qual a nota que você daria?

1 2 3 4 5

2. Qual a nota que você daria para os exercícios de avaliação por meio de aplicativos (Plickers e Socrative)?

1 2 3 4 5

3. Qual o seu nível de interesse em atividades tradicionais de avaliação (provas em papel)?

Muito baixo Baixo Razoável Bom Excelente

4. E nas avaliações usando Plickers e/ou Socrative?

Muito baixo Baixo Razoável Bom Excelente

5. De modo geral, seu aproveitamento nas aulas de Biologia com a participação das pibidianas e uso dos novos métodos de avaliação...

Piorou Não houve diferença Melhorou Melhorou muito

6. Você gostaria que houvessem novas edições do Pibid no futuro e/ou em outras matérias?

Definitivamente não Talvez Com certeza sim

REFERÊNCIAS

MENDONÇA, Vivian L. **Biologia: o ser humano, genética, evolução: volume 3: Ensino Médio**. 3ª ed. - São Paulo: Editora AJS, 2016.

MENDONÇA, Vivian L. **Biologia: ecologia, origem da vida e biologia celular, embriologia e histologia: volume 1: Ensino Médio**. 3ª ed. - São Paulo: Editora AJS, 2016.

<https://kerszi.files.wordpress.com/2014/10/plickers-card.png> (acesso em 31/05/2019)

https://socrative.com/wp-content/uploads/2019/04/student_experience_711x409@2x-300x173.jpg (acesso em 31/05/2019)

CAPÍTULO 14

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

Data de aceite: 01/11/2021

Josélia Barroso Queiroz Lima

Professora Doutora da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) Diamantina, Minas Gerais

Ivana Cristina Lovo

Professora Doutora da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) Diamantina, Minas Gerais

Aline Weber Sulzbacher

Professora Doutora da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) Diamantina, Minas Gerais

Relato de Experiência de ação institucional com foco no ensino.

RESUMO: Apresentamos relato de experiência vinculado ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Rurais (PPGER), nível de mestrado, por meio da oferta da unidade curricular eletiva “Gênero e Agricultura”. Esta experiência envolveu as áreas das ciências Humanas (Geografia e Psicologia Social) e da Natureza (Biologia) a partir das trajetórias sociais, profissionais e formativas de três

mulheres, na condição de docentes universitárias que, aproximando-se por afinidades com a temática, se desafiaram no objetivo de fomentar reflexões ético/políticas que pudessem articular o debate entre as relações sociais de gênero no contexto do campo e da agricultura, incluindo o foco agroecológico, situando-o a partir de uma atualização teórica, sintonizada com as experiências dos estudantes envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior; Feminismo; Agroecologia; Educação

GENDER AND AGRICULTURE: EXPERIENCE REPORT FROM THE OFFER OF A CURRICULAR UNIT

ABSTRACT: We present an experience report linked to the Interdisciplinary Postgraduate Program in Rural Studies (PPGER), master’s level, through the offer of the elective curricular unit . “Gender and Agriculture”. This experience involved the areas of Human Sciences (Geography and Social Psychology) and Nature (Biology) from the social, professional and educational trajectories of three women, as university professors who, approaching by affinities with the theme, challenged themselves in the objective of fostering ethical/political reflections that could articulate the debate between social gender relations in the context of rural and agricultural, including the agroecological focus, placing it from a theoretical update, in tune with the students’ experiences involved.

KEYWORDS: Higher Education; Feminism; Agroecology; Education.

11 O ENCONTRO DE TRÊS MULHERES DOCENTES, UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO...

sou a primeira mulher da minha linhagem a ter liberdade de escolha. a construir o futuro como bem entender. dizer o que vier à minha mente quando eu quiser. sem ouvir barulho do chicote. são centenas de primeiras vezes pelas quais sou grata. cenas que minha mãe e a mãe dela e a mãe dela não tiveram o privilégio de viver [...]

Fragmento de poema de Rupi Kaur

Nesse artigo refletimos e sistematizamos o processo de construção da unidade curricular eletiva “Gênero e Agricultura”(4créditos, presencial) vinculada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Rurais (PPGER), nível de mestrado, ofertada no semestre letivo de 2018/1. Esta experiência envolveu as áreas das ciências Humanas (Geografia e Psicologia Social) e da Natureza (Biologia) a partir das trajetórias sociais, profissionais e formativas de três mulheres, na condição de docentes universitárias que, aproximando-se por afinidades com a temática Gênero e Agricultura, se desafiaram no objetivo de fomentar reflexões ético/políticas que pudessem articular o debate entre as relações sociais de gênero no contexto do campo e da agricultura, incluindo o foco agroecológico, situando-o a partir de uma atualização teórica, sintonizada com as experiências dos estudantes envolvidos. Ao relatar o processo de construção da UC, objetivamos colocar em análise as relações ético-políticas que permeiam a discussão das questões de gênero e agricultura, e problematizar sobre a relevância do tema, não apenas no interior de um curso de Mestrado, mas no processo de educação e de socialização de saberes e de promoção de valores que desnaturalizem os modos de pensar e de fazer que nos constituem como sociedade patriarcal, colonial, sexista e capitalista.

O encontro das três docentes, num primeiro momento, deveu-se a aproximação pela composição do corpo docente permanente do PPGER. Ao estruturar o Programa e as UCs, propusemos a temática gênero e agricultura, dentro da linha de pesquisa: Configurações do Rural, Política e Meio Ambiente. Nossas trajetórias acadêmicas na UFVJM se davam em diferentes áreas de saber e em diferentes cursos, e não traziam um acúmulo de estudo em torno da temática, não obstante, enquanto mulheres, docentes e profissionais que cada vez mais nos debruçávamos sobre o espaço rural e suas questões, ao mesmo tempo em que nos apropriávamos dos saberes, fazeres e valores que marcam os Vales do Jequitinhonha e Mucuri, nos indicavam a relevância do tema. Por outro lado, a postura crítica sobre o fazer científico e sua função social, nos exigia o cuidado com a escolha dos textos, dos autores e das linguagens a serem usadas no decorrer do processo. Se nos sabíamos *em* processo formativo sobre as discussões de gênero, mas também como mulheres, com trajetórias formativas e com experiências a serem compartilhadas e debatidas de modo a provocar outro olhar sobre o fazer, pensar e produzir ciência, que dialogasse com os nossos corpos, desejos e valores. Nesse sentido, entendíamos que os encontros a serem

produzidos com os discentes matriculados na UC deveriam produzir a desnaturalização do pensamento positivista, numa epistemologia que reconhecesse os diversos e divergentes saberes que perpassam os sujeitos sociais: nós e eles, eles e nós.

Apresentamos a experiência, incluindo algumas reflexões, iniciando pela metodologia (como fomos conduzindo o processo) e, em seguida, discutimos algumas perspectivas abordadas.

2 | METODOLOGIA: O DESENHO DO CAMINHO E OS HORIZONTES...

Iniciamos o desenho do caminho com um encontro, regado a café e a conversa, para que pudéssemos nos conhecer, nos dizer, para dialogar sobre como, porquê e para que queríamos desenvolver os conteúdos curriculares em torno da temática de Gênero e Agricultura. Este processo nos fez entender que, embora havendo normativas institucionais sobre a aula na pós-graduação, o tema nos convidava a repensar nossas práticas, concepções e princípios sobre o fazer pedagógico, sobretudo em sua dimensão política. Assim, definimos que as aulas deveriam ser desenvolvidas em forma de encontros, nos quais partilharíamos saber e sabor, poesia e ciência, imagens e memórias, a fim de colocar a própria relação do pensar como um espaço fundamental de encontro e de troca, em que os silêncios históricos pudessem ser movimentados, talvez rompidos.

Traçamos, assim, alguns princípios éticos, políticos e teóricos que nos envolveriam em todo o percurso da unidade curricular: a horizontalidade das relações (das falas, dos gestos, das provocações) o que implicaria em nos colocar no processo educativo lado-a-lado inclusive na organização do espaço, na construção das reflexões, na densidade de conteúdos/vivências que cada sujeito aporta, no exercício do respeito e do cuidado; o movimento dialético entre as vivências individuais e coletivas, buscando sempre problematizar as múltiplas relações que tecem a sociedade, que naturalizam determinadas normas e comportamentos sendo estes incorporados (BOURDIEU, 2018), objetiva e subjetivamente, por fim, transitar entre reflexões teóricas coletivas, fomentando estranhamentos individuais direcionadas para ações práticas concretas, no âmbito da realidade universitária; o cuidado para que o fazer pedagógico assumisse sua dimensão política, evitando incorrer no pragmatismo individualista ou em um universalismo absolutista; e, por fim, assumimos o desafio de que os encontros seriam abertos ao público e, sobretudo, que haveria uma abertura nos conteúdos, temas e referências, de modo que o caminhar pudesse ser ajustado às conjunturas e ou ao ritmo que o grupo vinha se movimentando.

Importa situar que partilhamos a compreensão de que vivemos numa sociedade hierarquizadora, patriarcal, com fortes marcas coloniais e escravagistas, e ocupando o lugar social de professoras universitárias no Vale do Jequitinhonha, onde tais memórias sociais encontram-se naturalizadas; tínhamos duplo desafio - produzir problematização sobre os processos socializadores - não apenas da cultura social mais ampla, mas também

a universitária. Pois no espaço da universidade a hierarquização e o poder masculino, pautam a concepção positivista da ciência (LIMA, 2017). Problematizar o modelo positivista de ciência, as relações de poder que atravessam o fazer acadêmico, e reconfigurar o modo de produzir o conhecimento, implicava reconhecer como no Vale do Jequitinhonha saberes foram silenciados, e como formas de resistência se manifestavam (e se manifestam na diversidade cultural dos povos que compõem os Vales do Jequitinhonha e do Mucuri).

Assim, escolhemos construir um fazer educacional no qual cada encontro deveria provocar reflexões e discussões, construindo teia de significações que pudessem desnaturalizar as aprendizagens tornadas senso comum. Para tal, buscamos articular diferentes linguagens que provocassem e problematizassem os processos socializadores nos quais e pelos quais as aprendizagens do ser mulher/ser homem foram significadas. E, neste sentido, um dos caminhos foi explicitar/compartilhar os estranhamentos das docentes, buscando construir um ambiente de confiança para as reflexões e experiências do coletivo. Dessa forma, a condução pedagógica integrou estudos e reflexões a partir da seleção e indicação de textos (artigos e livros), filmes e documentários, incorporando a elaboração de trabalhos, a realização de místicas, intervenções artístico-pedagógicas, aulas públicas e organização de mesa de debate durante a VI Semana de Integração Ensino Pesquisa e Extensão da UFVJM (SINTEGRA).

Como estratégia pedagógica para condução dos trabalhos buscou-se desenhar o perfil do grupo, considerando as/os discentes e as docentes, incluindo suas origens, as condições do desenvolvimento da pesquisa de mestrado, assim como da vida profissional, e as expectativas com a temática a ser desenvolvida. O grupo participante da unidade curricular foi constituído por nove estudantes regularmente matriculados, sendo três do sexo masculino e seis do feminino, além de outros participantes eventuais (considerando perspectiva de que os encontros eram abertos). De modo geral, os estudantes tinham vínculos profissionais bem diversos, incluindo servidores públicos (professores da educação básica ou outros cargos técnicos), assessores técnicos (seja de ONGs, empresas, ou movimentos sociais) e pessoas sem vínculo profissional (recém graduadas). A minoria do grupo já havia trabalhado com a temática, e duas mestrandas apresentaram o objetivo de focar as relações de gênero em suas pesquisas de mestrado. Entre as professoras as afinidades que as aproximaram foi o interesse nos estudos sobre as desigualdades de gênero, trazidas de experiências de trabalhos ou estudos anteriores a entrarem na universidade.

O plano de estudos se configurou a partir de uma proposta inicial apresentada pelas docentes, que foi sendo dialogada e ajustada ao longo do desenvolvimento dos estudos e trabalhos práticos, incorporando sugestões dos participantes e ou questões da conjuntura. Foram planejados quinze encontros de quatro horas, sendo dois deles em formato de “aulas públicas” e um como mesa de debate durante a VI SinTEGRA. Três místicas foram planejadas para introduzir e problematizar temáticas a serem debatidas e outras duas intervenções

pedagógicas foram planejadas e realizadas durante a VI Sintegra, uma delas em parceria com movimentos agroecológicos que estiveram participando da referida Semana. A ludicidade nas aulas foi mantida com leituras de poemas que abriam e ou finalizaram os debates do dia, com destaque para os poemas de Eduardo Galeano, como por exemplo, o poema Amor do livro Mulheres (Galeano, 2015).

Atendendo as normativas institucionais, os processos avaliativos passaram a escrita acadêmica a partir da realização de resenhas, da pesquisa e redação biográfica e de uma redação final, de releitura sobre o projeto de pesquisa. Em especial, a pesquisa e redação biográfica tinham por intuito incentivar os estudantes a visitar, conhecer e dialogar com mulheres rurais e ou urbanas da região dos Vales do Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce, por meio de entrevistas semi-estruturadas ou de observação participante, que possibilitaram olhar, a escuta ativa e o registro de informações sobre o cotidiano e a vida de algumas mulheres desses Vales, que representam a vida de agricultoras, artesãs, benzedeiras e servidoras públicas. Por sua vez, a releitura sobre o projeto de pesquisa e do sujeito pesquisador/a foi uma estratégia pedagógica para que os estudantes se sentissem motivados e mobilizados no exercício da reflexividade, do registro dos estranhamentos etc.

A partir das leituras realizadas e das narrativas elaboradas pelos/as discentes e docentes foi possível realizar uma análise do discurso e evidenciar categorias sociais que reforçam, de forma explícita ou implicitamente, as atitudes patriarcais e as desigualdades nas relações de gênero, assim como foi possível evidenciar sujeitos e as categorias que buscam enfrentar as desigualdades de gêneros marcadas pelo patriarcado.

Por fim, invertendo a lógica, usamos a ementa da unidade curricular como um horizonte, ou seja, como rol de possibilidades, abertas. Por isso, ao final, contemplamos os conteúdos previstos que passavam por temas como a agricultura familiar e a divisão sexual do trabalho, as desigualdades, herança e identidades de gênero entre agricultores familiares, o lugar da mulher nos espaços de decisão nas comunidades rurais, as organizações de mulheres rurais e as mulheres no sindicalismo rural, as mulheres e as transformações no campo e o empoderamento feminino e as políticas públicas agrárias. Esses e outros temas foram discutidos a partir das contribuições do grupo e, também, de autores como Michel Foucault (1983), Simone de Beauvoir (2016), Silvia Federici (2017), Pierre Bourdieu (1996), Corso (2016) e Nalu Faria e Miriam Nobre (1997), Carmen Deere (2004), Márcia Tiburi (2018), Emma Siliprandi (2009 e 2015) e Elisabeth Cardoso et. all (2014).

3 | OS CONTEÚDOS DO CAMINHAR...

A abertura da unidade curricular foi realizada com a mística regada pela letra e música Senhor Cidadão, de Tom Zé (1972). Essa mística inicial já revelou as simbologias relacionadas às diferenças de gênero. O ambiente escolhido tinha sofá, mesa de centro e

algumas cadeiras espalhadas, organizadas de forma aleatória. Ao chegar, os participantes foram incentivados a “escolher” um lugar, em ambiente que pareceria desorganizado – o que gerou desconforto. Mesmo se tratando de uma turma de mestrado, apenas um estudante, do sexo masculino, dentre os presentes, ousou se deixar levar pela curiosidade e tomou a iniciativa de virar e ler as tarjetas que estavam espalhadas no ambiente e continham partes da letra da música. Assim que iniciou a música, fomos pouco a pouco desvirando as tarjetas e colando no ambiente (chão, parede, mesas etc.), terminando por repetir, em diferentes tons de voz, algumas das frases mais significativas e ou outras dizeres espontâneos. Essa vivência foi fundamental, pois forneceu o texto e o contexto deste encontro e das provocações que pretendíamos desenrolar ao longo do semestre, apresentamos alguns trechos:

Senhor cidadão
Eu quero saber, eu quero saber [...]
Com quantos quilos de medo
Se faz uma tradição?

Oh, senhor cidadão
Eu quero saber, eu quero saber
Com quantas mortes no peito
Se faz a seriedade?

Afinal, com quantos quilos de medo se faz uma tradição? Com quantas mortes no peito se faz a seriedade? Como explicita Bourdieu (1996) para compreender a dominação masculina é preciso analisar as estruturas inscritas na objetividade e aquelas que os são na subjetividade, que dizer, nos corpos sob a forma das disposições corporais visíveis na maneira de usar o corpo e nos cérebros, sob forma de princípios de percepção dos corpos dos outros, revelando que as relações de dominação simbólica existem sob formas de divisões objetivas e sob a forma de estruturas mentais que organizam a percepção dessas divisões objetivas (BOURDIEU, 1996, p. 31).

O ambiente de discussões e problematizações da unidade curricular apoiou o grupo a apurar o olhar e as reflexões sobre as relações cotidianas, incorporadas e naturalizadas, o que possibilitou des-vendar alguns dos processos de violência simbólica e física que marcam as relações entre os gêneros, e que se ratifica ainda na atualidade através das tentativas subjetivas de silenciamentos das narrativas das mulheres, incluindo os saberes que secularmente compõem a sua trajetória. Foi possível identificar e analisar essas situações nas relações de trabalho, inclusive no âmbito da universidade, como exemplos: tentativas de desqualificar falas de mulheres em reuniões, inclusive envolvendo situações com homens em cargos de gestão da universidade, ou, em outro caso, nas dificuldades vivenciadas para realização de atividade de campo envolvendo duas unidades acadêmicas vinculadas ao mestrado – neste caso, houve evidente falta de disponibilidade por parte do

outro docente, homem, para construir atividade de campo de forma colaborativa, horizontal e aberta, reproduzindo assim um fazer acadêmico catedrático. Também se agregaram relatos das e dos discentes identificando situações similares a partir das suas relações de trabalho e relações familiares. Situações essas que corroboram com o que Lima (2017) descreve em seu trabalho sobre o poder masculino na esfera da universidade pública.

Reconhecendo que as desigualdades nas relações de gênero, e as violências praticadas contra as mulheres, ultrapassam os limites das identidades das mulheres e homens brancos, com isso foi importante revisitar a história da origem do capitalismo a partir da percepção das mulheres, o que nos facilitou Federici (2017), que possibilitou uma revisão histórica sobre a subordinação atual das mulheres e o quanto a desvalorização dos conhecimentos, práticas e dos corpos das mulheres é importante para o sucesso do capitalismo. Inclusive, como ampliar a percepção sobre o extermínio das mulheres nos contextos atuais:

Com efeito, a lição política que podemos extrair de Calibã e a Bruxa é que o capitalismo, enquanto sistema econômico-social, está necessariamente ligado ao racismo e ao sexismo. O capitalismo precisa justificar e mistificar as contradições incrustadas em suas relações sociais — a promessa de liberdade frente à realidade da coação generalizada, e a promessa de prosperidade frente à realidade de penúria generalizada — difamando a “natureza” daqueles a quem explora: mulheres, sujeitos coloniais, descendentes de escravos africanos, imigrantes deslocados pela globalização. (FEDERICI, 2017, p. 29).

Dentre as provocações propostas por Simone de Beauvoir, na obra *O segundo sexo*, está justamente esse processo histórico de desqualificação da natureza feminina e de mulher. Para a feminista, “A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem, e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o outro” (BEAUVOIR, 2016, p. 13). Assim,

Ora, a mulher sempre foi, se não a escrava do homem, ao menos sua vassala; os dois sexos nunca partilharam o mundo em igualdade de condições, e ainda hoje, embora sua condição esteja evoluindo, a mulher arca com um pesado handicap. [...] Mesmo quando os direitos lhe são abstratamente reconhecidos, um longo hábito impede que encontrem nos costumes expressão concreta. (Beauvoir, 2016, p. 17)

Ao discutir sobre igualdade de direitos, Beauvoir (2016, p. 21) provoca: “[...] o mais medíocre dos homens julga-se um semideus diante das mulheres” e, adiante, ainda problematiza “Como pode realizar-se um ser humano dentro da condição feminina?” (Idem, p. 26). Essa pergunta, escrita originalmente em 1949, ainda ressoa e apresenta enorme relevância, afinal o patriarcado embora muitas vezes naturalizado, é um produto histórico e social:

[...] processo de instauração do patriarcado teve início no ano 3100 a.C. e só se consolidou no ano 600 a.C. A forte resistência oposta pelas mulheres ao novo regime exigiu que os machos lutassem durante dois milênio e meio para

chegar a sua consolidação. Se a contagem for realizada a partir do começo do processo de mudança, pode-se dizer que o patriarcado conta com idade de 5203-4 anos. [...] Trata-se, a rigor, de um recém-nascido em face da idade da humanidade, estimada entre 250 e 300 mil anos. (SAFFIOTI, 2015, p. 63)

Dentre estas e outras leituras, reflexões e debates, o olhar para o espaço rural nos leva a pensar na diversidade de mulheres do campo que, frente ao avanço do modelo capitalista de desenvolvimento rural focado no agronegócio e nos grandes empreendimentos, enfrentam as variadas faces da violência afinal “La violencia sexual y el asesinato de mujeres en el campo son utilizadas como formas de destrucción de las comunidades y como forma de abrir camino a la ofensiva capitalista que ejerce presión sobre los territorios.” (CARDOSO et. al. 2004, p. 76)

Na região dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, essa realidade se faz sentir seja com o processo histórico de migração dos homens para o corte de cana-de-açúcar e outros trabalhos temporários (como a construção civil), seja pela agressividade que os grandes projetos de desenvolvimento têm justificado a expropriação dos sujeitos do campo e, novamente aqui, as mulheres são as mais impactadas pela já desigualdade estrutural no acesso a terra, às políticas públicas, a assistência técnica e, obviamente, pela invisibilidade do trabalho feminino no espaço rural em sua dimensão produtiva. Caso exemplar é registrado por Deere (2004, p. 184), ao discutir sobre os direitos da mulher à terra no âmbito da reforma agrária:

A discriminação contra a mulher era tal que os funcionários do INCRA tomaram por certo que mulheres sem marido ou companheiro eram incapazes de administrar uma gleba, a menos que elas tivessem um filho maior, e não era incomum para mulheres que enviuvavam com crianças pequenas perderem seu direito a permanecer no assentamento de reforma agrária.

Considerando esta realidade, incluindo experiências dos participantes, que debatemos a realização da pesquisa biográfica com mulheres da região. Iniciamos com a sistematização da biografia de Maria Aparecida Alves, conhecida como Cidona, que foi uma mulher negra, assentada da reforma agrária, liderança no Vale do Jequitinhonha e, enquanto viva, uma lutadora, pelos direitos das mulheres, representando e reforçando suas conquistas no Vale. Em reconhecimento ao seu protagonismo político e social, a Comissão Organizadora do IV SINTEGRA criou uma categoria de premiação para pesquisas de inserção regional que levou o nome de Prêmio Maria Aparecida Alves. Frente a essa iniciativa, na unidade curricular, decidimos mobilizar esforços para que, efetivamente, o público participante do evento pudesse conhecer sua trajetória, dar visibilidade às suas lutas, sendo essa premiação um espaço importante para afirmar a luta pelos direitos das mulheres negras e agricultoras. Com a sistematização foi produzido banner sobre a Cidona, sendo este o único material visual exposto durante o evento que fazia referência sobre a homenageada no prêmio.

A experiência da sistematização da biografia da Cidona estimulou o exercício de

elaboração de outras biografias, ampliando o olhar para o Vale. Assim, foram identificadas mulheres que tinham uma vida profissional pública e outras que refletiam o cotidiano de mulheres camponesas comparando suas rotinas entre duas gerações, acrescido de um perfil de mulher com práticas de cura intermediadas por rezas e benzeções, nos fazendo refletir sobre o caráter silencioso de algumas estratégias de resistência. Dessa forma, foram produzidas cinco biografias de mulheres com perfil de avós, mães, filhas, agricultoras, professora, delegada, benzedeira.

Uma das aulas públicas trouxe o tema do feminismo e agroecologia, tendo como objetivo socializar as discussões problematizadas no IV Encontro Nacional de Agroecologia (ENA). Leituras sobre o histórico do acúmulo e amadurecimento do debate das relações de gênero no campo agroecológico, implicando o espectro de ação de organizações de assessoria técnica, dos movimentos sociais, incluindo o movimento sindical, foi importante para refletir sobre as dimensões da afirmativa “Sem Feminismo não há Agroecologia”, resgatando tanto o histórico do acúmulo dessas discussões no contexto do movimento agroecológico, bem como fortalecer o resgate e reconhecimento do papel das mulheres na história da agricultura, assim como aponta-nos para a resignificação do discurso e da prática patriarcal, ao explicitar a história das mulheres reivindicando o reconhecimento e respeito ao seu lugar social. Com isso reforça também a importância política e social do movimento feminista na luta pelos direitos das mulheres, pela justiça social e pela sustentabilidade. Foi um momento importante de socialização e reflexão também sobre os princípios da agroecologia, considerando que a maior parte dos que participaram da unidade curricular não são atuantes ativos nesse movimento. Conforme bem escreve Cardoso et. al. (2004, p. 73):

!El feminismo es la idea radical de que las mujeres son personas! De la historia de lucha de las mujeres por la igualdad aprendemos que es fundamental que ellas tengan acceso a la propiedad de la tierra y decidan como usarla, que tengan acceso a las semillas, agua y condiciones de producción, y también acceso a la comercialización y que tengan la capacidad de decisión sobre como usar ese dinero.

Outro diálogo com a agroecologia foi possível a partir de observações de algumas discentes que participaram da atividade de campo da unidade curricular de “Agroecologia e Questões Sociais do Campo Brasileiro” ofertada no mesmo período. A partir dos relatos produzidos pelas discentes percebem-se diferentes estratégias para incorporar uma prática que valoriza a mulher trabalhadora, esclareça seus direitos e apoie sua inserção no mercado, com alguns desafios no sentido de apoiar o debate sobre a igualdade no trabalho reprodutivo. A partir de alguns relatos podemos perceber que o campo agroecológico avança no reconhecimento e valorização das mulheres trabalhadoras rurais e camponesas, mas tem desafios no enfrentamento das estruturas subjetivas de dominação masculina. Afinal, “No hay forma de construir la agroecologia con desigualdad de género” (CARDOSO

et. al. 2004, p. 79).

Por fim, a experiência se pautou, sobretudo, nas relações sociais de gênero com ênfase para a realidade das mulheres do campo. Tal fato foi decorrente, em parte, pelas ansiedades e discussões, e o perfil do grupo, em sua maioria composto por mulheres. Registramos a necessidade de avançar na problematização das relações sociais de gênero a partir da discussão sobre os papéis masculinos, atribuídos aos homens, a masculinidade tóxica e as outras sexualidades e identidades – para os “todes” conforme indica Tiburi (2018), pois o feminismo liberou as pessoas de se identificarem somente como mulheres ou homens e abriu espaço para outras expressões de gênero.

Inspiradas em Guimarães Rosa, no dito que “O mais importante e bonito, no mundo, é isto: que as pessoas *não* estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando” encerramos indicando a importância de abrir espaços, de criar oportunidades em que os encontros e os indivíduos possam ter possibilidades de fala, de escuta, de exercício solidário, de problematização da realidade. É deveras relevante construir pontes, manter-se em movimento, construir utopias e enfrentar crenças, valores e normas socialmente validadas que destituem os seres de seu real valor. É tempo de enfrentar os medos, de novos paradigmas, de outras relações! Como poemou Eduardo Galeano (1940, p. 27-28):

O Pânico do Macho

Na noite mais antiga jaziam juntos, pela primeira vez, a mulher e o homem. Então ele escutou um ruídozinho ameaçante no corpo dela, um ranger de dentes entre suas pernas, e o susto cortou-lhe o abraço.

Os machos mais machos tremem até hoje, em qualquer lugar do mundo, quando recordam, sem saber o que recordam, aquele perigo de devoração. E se perguntam, sem saber o que perguntam: será que a mulher continua sendo uma porta de entrada que não tem saída? Será que nela fica quem nela entra?

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oferta da unidade curricular foi de fundamental importância para o estreitamento de laços, de relações e de perspectivas para colaboração em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Sobretudo, no âmbito da atuação universitária, contribuiu para articulação entre os temas das relações sociais de gênero, das violências contra a mulher, do feminismo, da agroecologia, das políticas públicas, dos direitos sociais, dos processos de silenciamento etc. Inclui-se aqui a importância da discussão sobre Agroecologia e Feminismo no âmbito da pós-graduação, de caráter interdisciplinar, e com a efetiva participação de três docentes.

Para os estudantes, conforme relatos avaliativos, representou um momento de reflexão sobre as estruturas objetivas e subjetivas que organizam a sociedade, suas normas e valores, e que estão presentes no fazer científico, seja na construção de problemas de pesquisa, seja na própria execução da pesquisa. Assim, os princípios ético, políticos

e teóricos atenderam a intencionalidade de provocar o estranhamento, o movimento de reflexão, de problematização, em diferentes situações e ou escalas.

Por fim, as iniciativas de pesquisa que envolveram a produção das biografias, a participação em um dos principais eventos organizados pela UFVJM e a realização das aulas públicas demonstraram a pertinência de um ensino conectado a realidade, as possibilidades de que o fazer pedagógico amplie seus horizontes para fora da sala de aula.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo: fatos e mitos**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BONI, V. Agroindústrias Familiares: uma perspectiva de gênero. In: **Anais do 30º Encontro Anual da ANPOCS**. Caxambu: ANPOCS, 2006.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

BOURDIEU, P. Novas reflexões sobre a dominação masculina. In: LOPES, Marta Julia Marques, MEYER, Dagmar Estermann e WALDOW, Vera Regina (Orgs.). **Gênero & Saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CARDOSO, Elisabeth et. al. La construcción de una agenda feminista en la agroecología. **Caderno de Mulheres e Agroecologia**. CONTAG, 2014.

DEERE, C. D.; LEON, M. **O empoderamento da mulher: direitos à terra e direitos de propriedade na América Latina**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

DEERE, Carmen D. Diferenças regionais na reforma agrária brasileira: gênero, direitos à terra e movimentos sociais rurais. **Revista Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 18, abr. 2002, p. 112-146.

FARIA, Nalu e NOBRE, Miriam. **Gênero e Desigualdade**. Cadernos São Paulo: Sempreviva Organização Feminista, 1997.

FEDERECI, Silvia. **Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.

GALEANO, Eduardo. **Espelhos: uma história quase universal**. 3 ed. Porto Alegre. RS: L&PM, 2015.
_____. **Mulheres**. Porto Alegre: L&PM, 2015.

LIMA, Josélia. O poder masculino na esfera da universidade pública. **Revista Universidade e Sociedade**. Ano XXVII. nº 60. Julho de 2017. p. 164 a 171.

MOREIRA, Renata e RAMALHO, Claudilene da C. Questão de gênero e soberania alimentar: auto-organização de mulheres do MST no estado do Espírito Santo. **Em Pauta – Revista da Faculdade de Serviço Social da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, jan-jun 2013, p. 249-271.

TIBURI, Márcia. **Feminismo em Comum: para todas, todes e todos**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.

GESTÃO DA DIVERSIDADE NO CONTEXTO ORGANIZACIONAL

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 05/08/2021

Joselia Silva Castro

São Luís - MA

<http://lattes.cnpq.br/9669628251962580>

RESUMO: Este artigo discorre sobre Gestão da Diversidade no Contexto Organizacional, a partir de análise crítica de temáticas recorrentes como: Abordagens Conceituais sobre Diversidade nas Organizações; Responsabilidade Social; e Diversidade e suas Perspectivas nas Organizações, com objetivo de apresentar por meio de revisão bibliográfica as concepções que assinalam a diversidade como parte integrante do atual ideário administrativo, sinalizando que o nível de inclusão e o de reconhecimento da diversidade da força de trabalho vêm sendo evidenciados, implicando positivamente nos resultados das organizações; e as que abalizam essa prática como elemento complicador, defendendo que a ideologia da democracia da sociedade moderna, que mascara o preconceito racial, cultural, étnico, de gênero, de pensamento, de comportamento, entre outros, entra em conflito com a ideologia da gestão da diversidade empresarial, acarretando redução da produtividade e/ou absenteísmo organizacional. As diferentes explanações sobre as diversidades justificam-se pelo fracionamento que é observado no cotidiano da sociedade, em que grupos minoritários lutam por espaços e reconhecimento

nas políticas públicas e nas organizações empresariais, de forma a terem seus pleitos e necessidades devidamente atendidas.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade, Gestão da Diversidade, Organizações, Diferenças.

DIVERSITY MANAGEMENT IN THE ORGANIZATIONAL CONTEXT

ABSTRACT: This article discusses about the Diversity Management in the Organizational Context based on a critical analysis of recurring themes such as: Conceptual Approaches on Organizations' Diversity; Social Responsibility; and Diversity and its Perspectives in Organizations, with the objective of presenting, through a bibliographic review, the conceptions that highlight diversity as an integral part of the current administrative ideals, signaling that the level of inclusion and diversity recognition of the labor force has been highlighted, implying positively in the results of organizations; and those that support this practice as a complicating element, arguing that the ideology of democracy in modern society which masks racial, cultural, ethnic, gender, thought, behavior, among others, conflicts with the ideology of management business diversity, resulting in reduced productivity and/or organizational absenteeism. The different explanations about the diversities are justified by the fractioning that is observed in the society daily life, in which minority groups fight for space and recognition in public policies and in business organizations, in order to have their claims and needs duly met.

KEYWORDS: Diversity, Diversity Management,

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, é quase impossível deixar de perceber como o cotidiano do ser humano está sendo modificado de forma cada vez mais rápida e intensa em razão do surgimento de novas tecnologias, novas ideologias, novas ameaças, novas oportunidades, novas legislações, novas políticas públicas, bem como diferentes situações e fatos que fogem ao controle da humanidade.

Concomitante a tudo isso, compreende-se que esses fatores, aliados à crescente globalização de mercado, demandam das empresas adoção de práticas de gestão eficientes e quadro de funcionários qualificados para atenderem às transformações e exigências do mercado global. Independentemente de novas práticas empregadas pelas organizações, que perpassam desde à valorização do trabalhador ao reconhecimento da diversidade de gênero, etnia, idade, religião, orientação sexual, entre outras, evidências dão conta de que o perfil da força de trabalho, a “mão de obra”, vem se diversificando cada vez mais na atualidade, exigindo, portanto, uma revisão nas políticas administrativas por parte dos gestores, tendo em vista que a mundialização convida as grandes companhias a adotarem os hábitos de gestão da diversidade como parte de suas estratégias.

Para manterem-se no mercado atual e competitivo, as organizações pautadas na gestão da diversidade precisam desvincular o foco do capital financeiro como o recurso mais importante para dar lugar ao capital intelectual, ao conhecimento e ao capital humano. Para tanto, devem olhar para o futuro e dedicar suas atenções aos funcionários, à satisfação dos clientes, à qualidade dos produtos e serviços oferecidos, aos conhecimentos e resultados gerados, assim como à utilização de tecnologias modernas. Nessa modalidade de gestão empresarial, os funcionários não são vistos como problemas, como custos para a empresa, e sim como solução, passando a ser compreendidos como parceiros necessários ao sucesso da organização.

Segundo Pereira e Hanashiro (2007), embora seja notório o crescimento dos índices de inclusão, de acesso e de valorização da diversidade da força de trabalho no contexto organizacional na atualidade, ainda não há consenso quanto aos modelos de gestão que devem ser adotados nas empresas de forma que amparem a efetiva prática da gestão da diversidade. Discorrendo ainda mais sobre a referida temática, esses autores assinalam que muitos dos modelos de gestão apresentados pelas políticas administrativas “acabam divergindo em princípios, em propósitos e em ações, gerando dilemas entre os que pretendem aplicá-los”. Corroborando com esse pensamento, Bond e Pyle (1998) alegam que esses dilemas são ocasionados pela existência da dúvida, do conflito e das divergências de conceitos em torno do tema em referência, que, por sua vez, mais emperram do que contribuem para a aplicabilidade da gestão da diversidade nas organizações.

Dessa forma, neste artigo será abordado sobre a “Gestão da Diversidade no Contexto Organizacional”, a partir de abordagens conceituais sobre diversidade nas organizações; responsabilidade social; e diversidade e suas perspectivas nas organizações, com objetivo de oferecer por meio de revisão de literatura proposições que demarcam a força de trabalho como recurso humano que tem se modificado nos últimos anos, favorecendo ao reconhecimento da diversidade em várias dimensões tais como gênero, raça, nacionalidade, classe social, região cultural, idade, dentre muitas outras. Todavia, para que essas mudanças sejam atendidas, as organizações precisam adotar modelos de administração que gerenciem o impacto da diversidade no ambiente de trabalho, uma vez que a gestão da diversidade implica no desenvolvimento e no estabelecimento de normas e padrões organizacionais que valorizem as diferenças entre os grupos para a melhoria da efetividade organizacional.

ABORDAGENS CONCEITUAIS SOBRE DIVERSIDADE NAS ORGANIZAÇÕES

No contexto empresarial da atualidade, diversidade constitui termo de ordem, que passa a ser defendido como estilo estrutural e de gestão da organização, expressando significativo valor estratégico e elemento de competitividade. Ademais, no âmbito interno das organizações, a convivência com a diferença de talentos, gênero, raça, valores, religião, expressão da sexualidade, ritmos de aprendizagem, bem como configurações culturais diversas contribuem para aguçar a criatividade, melhorar a qualidade do trabalho, humanizar as relações e ampliar a construção de novos conhecimentos na empresa. Esse conjunto, certamente, favorece a produtividade e a competitividade organizacional. Já no plano externo, a prática da diversidade também coopera com o fortalecimento da imagem e reputação das empresas e suas marcas.

Contudo, aprender a viver em um ambiente de diversidade é um dos principais desafios enfrentados no mundo moderno, e, conseqüentemente, no empresarial, uma vez que toda empresa abriga pessoas com diferentes personalidades e estilos de comportamento, o que pode ser tanto fonte de conflitos e dificuldades de relacionamento, como também fonte de oportunidade. Na verdade, o que gera impacto é a forma de convívio e gestão dessas diferenças. Para Alves e Silva (2003) o bom gerenciamento da diversidade de pessoas nas organizações:

conduz à criação de vantagem competitiva e eleva o desempenho da organização no mercado, tendo em vista a influência positiva de um ambiente interno multicultural, com membros de distintas experiências e habilidades.

Aliados a esse pensamento, há dois fatores considerados essenciais para o entendimento da diversidade nas organizações: o primeiro consiste em políticas públicas e adoção de mecanismos legais que garantem a inserção e promoção da diversidade da força de trabalho nas empresas; o outro fator refere-se à crescente participação de grupos

heterogêneos na sociedade, aumentando a diversidade no mercado consumidor das empresas e na oferta de mão-de-obra.

Diante desse cenário, a definição de diversidade nas organizações incorpora outras acepções, que exigem a relação da diversidade com o respeito às diferenças de gênero, raça, valores, religião, entre outros, tornando-se tema em discussões importantes no panorama atual. Essas discussões ocorrem ora para revisar, redefinir e implementar políticas públicas sobre o assunto, ora para conscientizar que, no campo social, a adoção da diversidade converge para a diminuição do preconceito e discriminação nas relações de trabalho, nas relações pessoais e no exercício da cidadania.

Sobre a multiplicidade de significado do vocábulo diversidade, o pesquisador Fernandes (2004) explica que o termo deriva do latim (*diversitas*), e refere-se à grande quantidade de elementos distintos, às diferenças ou às divergências. Também afirma ser um conjunto de peculiaridades individuais que não se iguala a outra, que é impossível de padronizar, por mais que a sociedade deseje unificar. Seguindo esse raciocínio, Hitt, Miller & Colella (2011 p.34) definem diversidade como sendo “[...] uma característica de um grupo de pessoas que sugere diferenças entre essas pessoas no que diz respeito a qualquer dimensão relevante em um contexto da sociedade”.

Esse novo perfil imerso à sociedade vem impondo às empresas novos desafios e demandas, conduzindo à adoção de estratégias de gestão que de fato atendam às peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social.

Hodiernamente, além dos vários tipos de diversidade apresentados, há também a diversidade geracional que ocorre quando grupos de pessoas de gerações diferentes (jovem, adulta e velha ou antiga) ocupam o mesmo espaço na empresa, e possuem ideias diversificadas que se contrapõem. Segundo Zemke (2008), na atualidade há uma preocupação empresarial com esse fato, visto que estudos apontam que o choque entre gerações concorrem para a existência de conflitos organizacionais, ocasionando impacto negativo nos resultados.

A questão da diversidade de gênero também constitui tema discutido há bastante tempo, porém este cenário ainda não expressa igualdade entre os gêneros, visto que ainda ocorrem comparações ou discriminações entre homens e mulheres, tanto no âmbito organizacional, como no meio social. Para Pinheiro e Gois (2012), ainda não há equidade entre gêneros, principalmente em relação à remuneração salarial, oferta de benefícios trabalhistas, além de políticas especiais nas empresas e em organizações públicas. Embora as empresas contemporâneas apresentem em sua estrutura organizacional quadro funcional composto por homens e mulheres, ainda torna-se perceptível que os cargos estratégicos das organizações, em sua maioria, não são ocupados por mulheres.

A diversidade racial, por sua vez, pode ser percebida na diferenciação de raça entre os indivíduos brancos, negros, pardos e amarelos. Nesse sentido, no âmbito organizacional, as pessoas podem até diferir-se quanto à raça e ao seu tom de pele, porém devem respeitar-

se mutuamente, de forma que os direitos humanos, previstos em legislação vigente, sejam garantidos e reconhecidos.

Dessa forma, em face dessas abordagens conceituais sobre diversidade, as empresas e órgãos públicos passam a integrar diversidade à gestão, com objetivo de incorporar ao modelo de gestão empresarial, ações eficientes e eficazes que contemplem a diversidade em sua totalidade no ambiente de trabalho, com vistas ao atendimento às exigências legais vigentes e à melhoria no desempenho organizacional.

GESTÃO DA DIVERSIDADE

Assim como a diversidade é um tema complexo e que há diferentes formas de concebê-la, a gestão da diversidade é tão complexa quanto. Devido a essa complexidade, a gestão da diversidade passa ser analisada sob duas perspectivas divergentes, sendo: uma que está voltada para a dissolução das diferenças e outra para a valorização e reconhecimento das diferenças.

Na perspectiva de dissolução das diferenças, a gestão da diversidade busca trabalhar com indivíduos sem levar em consideração as diferenças pessoais e de grupos, tratando todos como iguais, sem diferenciá-los, dando, portanto, acesso e oportunidades iguais a todos sem distinção. Conforme Kandola e Fulerton (1994),

A abordagem da gestão de diversidade que busca a 'dissolução das diferenças', entende que as diferenças entre as pessoas são peças singulares que juntas criam uma espécie de mosaico que formam a organização. Cada pedaço é conhecido, aceito e tem um lugar na estrutura" (IN: PEREIRA e HANASHIRO. 2007, P.5).

Já a segunda perspectiva, que visa à valorização das diferenças, propicia condições especiais para grupos os quais considera minoritário, ou pessoas que possuem diferenças visíveis a todos, oferecendo-lhes acessibilidade diferenciada, bem como oportunidade de inclusão aos mesmos, buscando, assim, oferecer condições opostas a grupos diferenciados que estão inseridos na organização, percebendo que estes têm maior dificuldade de acesso devido suas características físicas e condições sociais, levando em consideração também as diferenças de gênero, de raça, etnia, e outras.

Seguindo essa linha de pensamento, o estudioso Liff (1997) ressalta que a abordagem da gestão da diversidade que valoriza as diferenças, além de outras estratégias de gestão, inclui em seu modelo administrativo iniciativas que procuram realçar as diferenças entre pessoas, a partir das características grupais os quais os indivíduos pertencem como raça, gênero, e etnia, etc (IN: PEREIRA e HINASHIRO, 2007, P.6).

As abordagens descritas acima apresentam aspectos divergentes, porém cada teórico defende sua vertente de forma bastante contundente, o que canaliza para a compreensão de que a sociedade de modo geral necessita reconhecer o outro como igual, contudo o tratamento nem sempre pode ser o mesmo, visto que a sociedade brasileira é

desigual, e essa desigualdade deve ser respeitada em suas especificidades em todos os espaços de convívio humano, inclusive no empresarial.

RESPONSABILIDADE SOCIAL NO MUNDO EMPRESARIAL

Em face às urgentes transformações da atualidade, o mundo empresarial tem sido impulsionado a adotar modelos de gestão que contemplem a flexibilização e a busca pela excelência com foco na qualidade das relações e na sustentabilidade econômica, social e ambiental. Os ajustes impostos pelas novas normas que regulam o universo das relações de produção de riquezas conduzem, portanto, as organizações empresariais a cumprirem suas responsabilidades sociais, investindo tanto em novas tecnologias de produção quanto no fortalecimento de iniciativas de promoção em relações de trabalho, nas quais sejam valorizados o espírito criativo, a diversidade, o desenvolvimento de habilidades e de competências cada vez mais aprimoradas.

Embora a prática de responsabilidade social venha sendo implantada no segmento empresarial da atualidade, não se pode invalidar a constatação defendida por alguns estudiosos quanto à necessidade de discussão em torno dessa temática. Uma das concepções sobre responsabilidade social empresarial defendida por Ashley (2003) parte da premissa de que as organizações têm responsabilidade direta e condições de lidar com muitos problemas que afetam a sociedade, contribuindo, desse modo, positivamente com o desenvolvimento social. Para ele responsabilidade social pode ser definida como:

[...] compromisso que uma organização deve ter com a sociedade, expresso por meio de atos e atitudes que a afetem positivamente, de modo amplo, ou a alguma comunidade, de modo específico, agindo pró-ativamente e coerentemente no que tange a seu papel específico na sociedade e a sua prestação de contas para com ela.

O estudioso Borger (2001) destaca também que a atuação das empresas orientadas para a responsabilidade social não implica necessariamente no abandono dos objetivos econômicos da gestão empresarial, ou ainda no não atendimento aos interesses de proprietários e/ou acionistas; pelo contrário, uma empresa socialmente responsável desempenha seu papel econômico na sociedade e produz bens e serviços, gerando empregos e retornos para os seus acionistas dentro das normas legais, do exercício da ética e dos valores da sociedade. Essa aceção leva a inferir-se que ter responsabilidade social é pensar o meio em seus vários aspectos e o contexto social de modo equilibrado, embora imerso em uma ordem competitiva em que muitas vezes parâmetros quantitativos são importantes e necessários para a promoção de uma dada instituição.

Com base nessas assertivas, nota-se que a responsabilidade social empresarial também representa um espírito de competitividade que se alicerça dentro de um contexto de diversidade, de busca por inovações, de consolidação de metas estabelecidas e estipuladas

como ponto de referência para se fazer novo investimento e aplicação de metodologia gestacional adequada, que possa atender às demandas dos contextos empresariais e sociais. Para tanto, esse modelo de gestão deve ter como princípio o respeito à diversidade e a qualidade da relação que mantém com as pessoas e o meio ambiente, cumprindo dessa maneira com a obrigação de se tornar uma organização cidadã e sustentável.

Por fim, ressalta-se que a responsabilidade social empresarial ainda constitui um desafio a ser perseguido e superado, especialmente no Brasil, que possui uma sociedade plural, dotada de características peculiares e de dimensão continental distinta, em que ainda se percebe a existência de pessoas que trabalham e são exploradas e outras que ainda lutam pela conquista da garantia de seus direitos, no âmbito das políticas públicas e organizacionais.

DIVERSIDADES E SUAS PERSPECTIVAS NAS ORGANIZAÇÕES

O conceito sobre diversidade surge pela primeira vez nos Estados Unidos, denominado como “ato dos direitos civis”, que por sua vez constitui documento que considera ilegal a discriminação na sociedade, no que diz respeito à raça, à religião, à cor, ao sexo, ou à nacionalidade (ARAÚJO, 2012). Esse tema que tem sido discutido por vários autores, desde a década de 80 do século XIX, está bastante acentuado na atualidade, possibilitando a formulação de um conjunto de teorias a respeito do assunto, o que possibilita aos gestores, principalmente os empresariais, constituírem um modelo de gestão sustentável, frente à necessidade de condução de um conjunto diverso de colaboradores.

Caminhando ainda nessa direção, a referida autora define diversidade como: “construção social dinâmica que resulta da existência de atributos de tal forma distintivos entre dois ou mais indivíduos que os tornam diferentes entre si” (Araújo, 2012). Para ela, a manifestação da diversidade nas organizações proporciona efeitos positivos, sobretudo na facilitação de resolução de problemas, porque envolve pessoas com pensamentos, cultura e estilos distintos, contribuindo, assim, para o desenvolvimento significativo de atividades. Contudo também alerta quanto à necessidade do efetivo gerenciamento da diversidade, no sentido de permitir mudanças através de atividades específicas que envolvam a diversidade, com o intuito de assegurar a promoção da mudança no clima organizacional, favorecendo as relações interpessoais nas instituições.

Nessa perspectiva, a diversidade surge para as empresas como alternativa de obtenção de vantagens mais competitivas, sendo um importante recurso para obtenção de resultados de qualidade, quando gerenciada no sentido de diversificar as fontes de conhecimentos.

As empresas, em sua maioria, apresentam dificuldades associadas ao processo de gestão de recursos humanos, devido à existência de um conjunto de colaboradores que divergem entre si, o que exige adoção de práticas de gestão capazes de gerir, coordenar,

supervisionar e dirigir as diferenças existentes entre os indivíduos. Assim, o papel da empresa passa a ser o de identificar e extrair o potencial máximo dos colaboradores, alinhando-o aos objetivos e estratégias nos seios das organizações. Corroborando mais uma vez com o tema em discussão, Araújo (2012) destaca:

gerir a diversidade consiste em dotar a organização das armas essenciais para potenciar o ganho de vantagens competitivas através do desempenho dos seus recursos humanos, que conduzirá a uma melhor satisfação dos interesses e necessidades dos consumidores, bem como potenciará a capacidade de gestão de negócios, mesmo que complexos, através da atração e retenção de colaboradores talentosos.

Além desses pressupostos, existem outros autores que acreditam e defendem a ideia de que as diferenças não proporcionam inovação e/ou criatividade às organizações, e, portanto, as destacam como a principal responsável pelos níveis de ineficiência organizacional. Desse fato originam ideias de que a quantidade de pessoas divergentes aumenta o nível de conflitos, proporcionando um baixo envolvimento e comprometimento com os resultados da organização. Contudo, diante de tais apontamentos, é válido destacar que a diversidade trata de um conjunto de políticas que não visam, apenas, impedir atos de discriminação, mas, também, garantir procedimentos que assegurem que todos os colaboradores maximizem o seu potencial, de modo a contribuir para o crescimento das potencialidades dos indivíduos e a garantia do desenvolvimento da organização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão da diversidade nas organizações, de acordo com pressupostos teóricos percorridos neste estudo, ainda simboliza um tema recente e complexo, devido ao seu significado que não expressa algo limitado, imediato e único. Isso porque há diferentes posicionamentos que ora apontam a gestão da diversidade como mecanismo positivo para desenvolvimento das organizações, capaz de melhorar a competitividade e lucratividade das empresas; e os que defendem que nas organizações a alta presença da diversidade pode ocasionar baixa identificação de determinados indivíduos com o grupo, acarretando resultados negativos, como baixa motivação e rendimento, insatisfação com o trabalho e, conseqüentemente, degradação do clima organizacional.

Compreende-se que adotar políticas e práticas de gestão que estimulem a diversidade nas organizações pode gerar inegáveis benefícios. Todavia, entre o discurso e a prática há uma lacuna que ainda precisa ser preenchida, pois muitas organizações pregam um discurso de valorização e reconhecimento das diferenças, a partir da promoção de iniciativas de gestão voltadas à diversidade, porém, na prática conservam atitudes explícitas ou implícitas que são excludentes.

As organizações, efetivamente, devem conviver com a diversidade e reconhecer as diferenças em seus diversos aspectos, e para tanto devem implementar ações que

se caracterizem por práticas de gestão que promovam a equidade social em dimensões básicas, como: ser plural, ter uma integração estrutural completa entre minorias e grupos majoritários, haver integração nas redes de trabalho, ausência de preconceito e discriminação, não existência de *gaps* de identidades grupais e baixo nível de conflitos intergrupais (COX, 1991). Seguindo essa visão, a gestão da diversidade organizacional passa a representar um forte instrumento na construção de um percurso capaz de reduzir as desigualdades sociais e refletir verdadeiramente a sociedade em todas as esferas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Mario Aquino e SILVA, Luis Guilherme Galeão. **A crítica da Gestão das Diversidades nas Organizações**. São Paulo: Revista de Administração de Empresas. Vol. 44, 2004.

ARAÚJO, Patrícia Pinto. **A gestão da Diversidade enquanto Motor de um Processo de Mudança Cultural**. Tese (Mestrado em Economia e Gestão de Recursos Humanos). Porto, 2012.

ASHLEY, P.A.; COUTINO, R.B.G; TOMEI, P.A. **Responsabilidade Social Corporativa e Cidadania Empresarial: uma análise conceitual e comparativa**. In: Anais Eletrônico do XXXIV Encontro Anual da ANPAD, 2000.

BOND, M.A.; PYLE, J.L. **Diversity dilemmas at work**. *Journal of Management Inquiry*; v.7, n.3: Sep. 1998.

BORGER, Fernanda Gabriela. **Responsabilidade Social: Efeitos da Atuação Social na Dinâmica Empresarial**. Tese (Doutorado em Administração) – USP. São Paulo, 2001.

COX, Jr. T.; BLAKE, Stacy. **Managing cultural diversity: implications for organizational competitiveness**. *Academy of Management Executive*, 1991.

FERNANDES, I. **A questão da diversidade da condição humana na sociedade**. Revista da ADPPUCRS, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<http://www.adppucrs.com.br/informativo/questoadadiversidade.pdf>>. Acesso em: 11 setembro 2017.

LIFF, Sonia. **Two Rotes to Managing Diversity: Individual Differences or Social Group Characteristics**. *Employee Relations*, v. 19, n. 1, Bradford, 1997.

HITT, M. A.; MILLER, C.; COLLELA, A. **Comportamento organizacional: uma abordagem estratégica**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

KANDOLA, Rajvinder; FULLERTON, Johanna. **Diversity: more than just an empty slogan**. *Personnel Management*; v. 26, n.11, Nov 1994.

PEREIRA, Jamille Barbosa Cavalcante e HANASHIRO, Darcy Mitiko Mori. **A Gestão da Diversidade: uma Questão de Valorização ou de Dissolução das Diferenças?** Rio de Janeiro: In: Anais Eletrônico do XXXI Encontro Anual da ANPAD, 2007.

PINHEIRO, J. L. A; GOIS, J. B. H. **Amplitude da gestão da (s) diversidades (s) – implicações organizacionais e sociais**. Revista de Carreiras e Pessoas. São Paulo, 2012.

ZEMKE, R.O.; **Respeito às Gerações**. In: MARIANO, S. R. H.: MAYER, V. F. (Org.). *Modernas Práticas na Gestão de Pessoas*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

ATIVIDADE DE EXTENSÃO COM RECURSO VIRTUAIS

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 06/08/2021

João Pedro de Souza Pereira

Universidade Estadual de Goiás
Anápolis – Goiás
<http://lattes.cnpq.br/9932082322261546>

Nathan Mickael de Bessa Cunha

Universidade Estadual de Goiás
Anápolis – Goiás
<http://lattes.cnpq.br/9922541995393747>

Laura Cardoso Gonçalves

Universidade Estadual de Goiás
Anápolis – Goiás
<http://lattes.cnpq.br/3483954142336353>

Paulo Sergio Alves da Silva

Universidade Estadual de Goiás
Anápolis – Goiás
<http://lattes.cnpq.br/3481582609834573>

Vitor Leite de Oliveira

Universidade Estadual de Goiás
Anápolis – Goiás
<http://lattes.cnpq.br/7686342562501490>

Ivano Alessandro Devilla

Universidade Estadual de Goiás
Anápolis – Goiás
<http://lattes.cnpq.br/6427301186294340>

RESUMO: O estudo de importância da motivação no ensino a distância (EAD) o surgimento e o crescimento das Tecnologias da Informação

e Comunicação (TIC's) vem fazendo com que ocorram mudanças no paradigma que se tinha anteriormente para o ensino/aprendizagem. Buscou-se atingir o público com eventos acessíveis de forma online e gratuita. O tema proposto de “Mulheres no Agro: a força que move o campo” em forma de mesa redonda, possibilitou um bate papo de forma idealizada com os internautas inscritos no evento. Foi colocado em questão a contribuição das mulheres no agronegócio mundial, um tema pouco discutido no âmbito acadêmico, que passa despercebido por agentes econômicos e políticos. No discurso de contribuir com o processo de aprendizagem dos estudantes de Engenharia Agrícola e outros cursos, este trabalho visou por meio de um evento de transmissão online, trazer relatos e experiências de seis mulheres que atuam no mercado do campo e na graduação, com o intuito de explicitar a grande problemática histórica vivenciada. O grupo PET ENG.AGRI@UEG obteve resultados satisfatórios, alcançando os objetivos do projeto. Concretiza-se isso ao analisar os feedbacks positivos (comentários, curtidas, seguidores) durante e pós evento.

PALAVRAS-CHAVE: Evento. Agro. Mulheres. Análise.

THE EXTENSION ACTIVITY WITH VIRTUAL RESOURCES

ABSTRACT: The study of the importance of motivation in distance education (EAD), the emergence and growth of Information and Communication Technologies (ICTs) has caused changes to occur in the paradigm that was previously used for teaching/learning. We sought

to reach the public with events accessible online and free of charge. The proposed theme of “Women in Agro: the force that moves the field” in the form of a round table, allowed an idealized chat with the internet users registered for the event. The contribution of women to global agribusiness was questioned, a topic little discussed in the academic sphere, which goes unnoticed by economic and political agents. In the discourse of contributing to the learning process of students of Agricultural Engineering and other courses, this work aimed, through an online broadcast event, to bring reports and experiences of six women who work in the field and undergraduate market, with the aim of to explain the great historical problematic experienced. The PET ENG.AGRI@UEG group achieved satisfactory results, achieving the project’s objectives. This is accomplished by analyzing the positive feedbacks (comments, likes, followers) during and after the event.

KEYWORDS: Event. Agro. Women. Analyze.

1 | INTRODUÇÃO

O estudo da importância da motivação no ensino a distância (EAD) e o crescimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC’s) elucidam mudanças nos paradigmas do ensino/aprendizagem que conseqüentemente vem fazendo com que ocorram mudanças no paradigma que se tinha anteriormente sobre essa temática.

Testa e Freitas (2002) conceituam essa modalidade como um processo de ensino-aprendizagem cuja característica principal se dá pela separação física e espacial entre professores e alunos, e pela presença de alguma tecnologia possibilitar a interação entre eles. A educação à distância permite um leque de opções com a aproximação entre instituição e a comunidade externa. Os dados do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD, 2007) deixam claro que essa forma de educação veio para ficar, e que a tendência é de um grande aumento nos próximos anos.

A dinâmica de mulheres no agro, colocando em questão a contribuição das mulheres no agronegócio mundial, um tema pouco discutido no âmbito acadêmico, que passa despercebidos por agentes econômicos e políticos e que deveras merece maior atenção desses segmentos constituintes.

Estudos da *Food and Agriculture Organization* - FAO (2012) apontam que as mulheres são responsáveis pela produção de mais da metade dos alimentos que chegam às mesas em todo o mundo. Evidenciam, ainda que nos países menos desenvolvidos a presença das mulheres na economia agrícola é maior, sendo que mais de 70% das mulheres economicamente ativas trabalham na agricultura.

Na África, mulheres executam 80% dos trabalhos domésticos rurais e fornecem quase 90% da madeira destinada ao consumo das famílias, e ainda, 70% de madeira destinada à venda. No Caribe e na África subsaariana, as mulheres produzem até 80% dos gêneros alimentícios básicos. Vale destacar que na África, as mulheres asseguram 60% da economia informal, constituem cerca de 70% de toda a mão de obra agrícola e produzem

90% da comida (FAO,2012).

Estudos de Mourão (2011) e Karam (2004) apontam para o crescimento da atuação feminina no processo decisório tanto na lavoura quanto na administração do campo, o que se traduz em maior poder de influência para a condução dos negócios rurais e maior destaque no cenário do agronegócio.

Com o escopo de contribuir com o processo de aprendizagem dos estudantes de Engenharia Agrícola da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e demais cursos e universidades, este trabalho visou por meio de um evento de transmissão online trazer relatos e experiências de seis mulheres que atuam no mercado de trabalho e na academia com áreas correlatas a temática do agro, com o intuito de explicitar a grande problemática histórica vivenciada. Assim sendo, de forma salutar e disruptiva transmitir uma visão mais conceituada e, por conseguinte, dirimir estereótipos culturais da sociedade.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

Os eventos de extensão do grupo PET ENG.AGRI@UEG fazem parte do planejamento das atividades do semestre letivo 2020/01. Os trabalhos foram iniciados em julho de 2020, por via de uma integrante da equipe que sugeriu o tema nas reuniões semanais, a partir daí decidiu-se então o dia e a hora do evento.

Foram encaminhados convites para as seis participantes, de diferentes áreas de atuação no agro, que compuserem a mesa redonda. Foi definido como membro indispensável da mesa redonda para mediação uma aluna petiana para ser a mediadora com o intuito de proporcionar de forma notória um momento eventual composto apenas de mulheres.

A plataforma *Even3* foi utilizada para os participantes efetivarem as inscrições, cujo período foi de 1 até 17 de agosto de 2020. Um questionário foi disponibilizado em conjunto com o formulário de inscrição com questões sobre a vida da mulher no campo, com foco em verificar o posicionamento dos participantes diante de situações vivenciadas pelas mesmas. As perguntas foram: a) “Atualmente, dentro do mercado de trabalho as mulheres encontram dificuldades de trabalho no campo?”; b) “Na sua opinião, a evolução digital está consolidando a igualdade de gêneros com a diversidade nos ambientes de trabalho?”; e c) “Você já presenciou algum preconceito contra a mulher dentro do seu ambiente de vivência?”. O grupo das artes responsáveis pelas mídias sociais, buscaram de forma sistêmica a estratégia de atingir o máximo de pessoas por meio do marketing na plataforma de comunicação principal do grupo PET o *Instagram*.

A equipe de *marketing*, disponibilizou artes com informações do evento, transmitido pelo instrumento da plataforma *Stream Yard*, no canal Pet Engenharia Agrícola UEG no *You Tube*. A plataforma de vídeos forneceu uma serie de dados pós evento para melhor compreensão e análise dos dados e resultados.

Buscou-se atingir o público com eventos acessíveis de forma online e gratuita. O tema proposto de “Mulheres no Agro: a força que mova o campo” em forma de mesa redonda, onde pode-se possibilitar um bate papo de forma idealizada com os internautas e telespectadores inscritos.

O evento foi iniciado com a apresentação dos membros e dividida em 4 rodadas, além de um momento para esclarecimento de dúvidas dos participantes. Os temas abordados nas rodadas foram: a motivação para a escolha da área de atuação profissional e as barreiras encontradas; os avanços legislativos dos direitos das mulheres; igualdade de gênero no mercado de trabalho; sororidade: união e representatividade feminina no campo.

O evento em questão disponibilizou a certificação aos participantes que confirmaram suas presenças por uma lista virtual. A lista de presenças foi implementada no sistema *Google Forms* e disponibilizada no final da transmissão. Foi analisado a satisfação dos participantes com o tema e com as palestrantes, tendo como resposta 1,2,3,4 ou 5 estrelas, sendo o nível de satisfação obedecendo a crescência lógica.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O tema proposto foi “Mulheres no Agro: a força que mova o campo” em forma de mesa redonda. A mesa aconteceu no dia 19 de agosto de 2020 das 19:00 até 21:00 horas de acordo com o horário de Brasília. As profissionais que participaram do evento foram: Alzirene Vasconcelos (Engenheira Agrônoma, Economista, Mestre em Economia Rural, Doutora em Agronomia e docente da UEG), Jessica Borba (graduada em Engenharia Agrícola pela UEG e MBA em Gestão de Projetos), Nayane Gomes (graduada em Engenharia Agrícola e Mestre em Engenharia Agrícola pela UEG), Laisa Oliveira (Engenheira Agrônômica pela Universidade Federal de Minas Gerais), Roberta Passini (Médica Veterinária, Mestre pela Universidade de São Paulo, Doutora em Zootecnia pela UNESP e docente UEG), Rayne Cristina (graduada em Direito pela UFRS, mestre via Universidade Federal do Rio Grande do Norte) e Laura Cardoso (graduanda em Engenharia Agrícola, petiana do grupo ENG.AGRI@UEG).

Na Figura 1 é mostrado a arte utilizada para divulgação nas páginas sociais.



FIGURA 1 – Arte do evento Mulheres no Agro.

Foram obtidas 277 inscrições no evento. Na Figura 2 observa-se por região do Brasil o número de participantes.

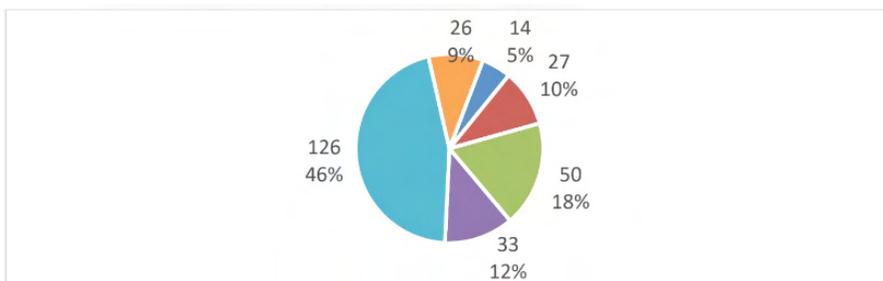


FIGURA 2 – Inscrições por regiões do Brasil.

Fonte: Google Forms.

Na Figura 3 é mostrado o resultado da pesquisa decorrentes das questões apresentadas no formulário de inscrição.

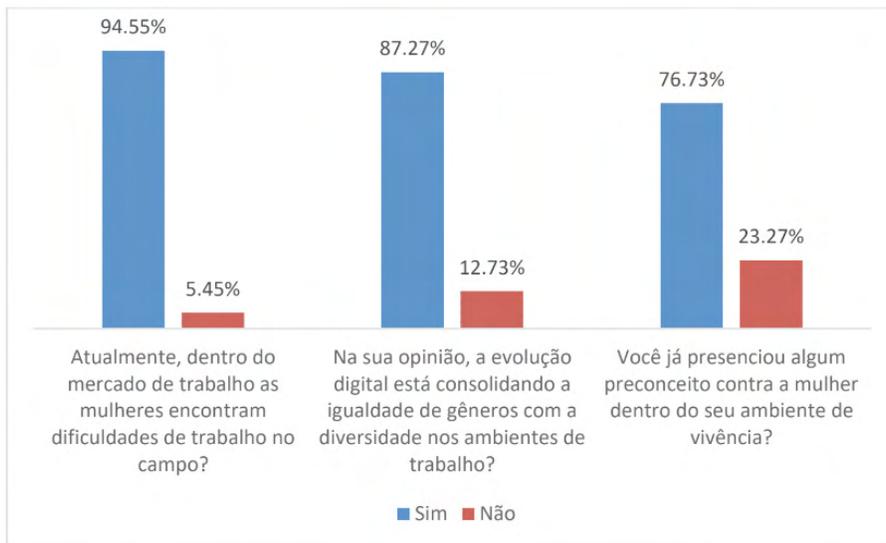


FIGURA 3 - Resultado das respostas do questionário de inscrição.

Fonte: *Google Forms*.

Nota-se que 94,55% dos participantes acreditam que as mulheres encontram dificuldades de trabalho no campo; 87,27% que a evolução digital está consolidando a igualdade de gêneros, com a diversidade nos ambientes de trabalho. Já 76,73% já presenciaram algum preconceito com a mulher dentro do seu ambiente de vivência. De acordo com Seggiaro (2017) há homens que rejeitam se submeter ao comando feminino, esses homens têm mais segurança em ordens de outros homens, por isso o sexo masculino ainda preenche as melhores vagas e os postos mais relevantes, mostrando que no mundo do trabalho, ainda existem duas raças: a masculina e a feminina.

O comparecimento da mulher na liderança dos negócios é uma realidade no Brasil e no mundo, no agronegócio esse cenário não é diferente. São esposas, filhas, mães ou mesmo avós que, em um meio predominantemente masculino, se destacam pela eficiência de coordenar as fazendas, criações, escritórios, gabinetes e outros setores, direta ou indiretamente, ligados ao mundo do agronegócio (ROSA, 2018).

Foi analisado a satisfação dos participantes com o tema e com as palestrantes. Logrou-se 93,3% nível de satisfação máximo do evento, com 91,5% de satisfação em relação as palestrantes. A duração da palestra excedeu cerca de 30 minutos, entretanto, 93,8% acharam o tempo adequado, além das expectativas de 57,4% terem sido ultrapassadas.

Na plataforma YouTube, onde o evento foi transmitido ao vivo, obtemos cerca de 145 acessos simultâneos de assistentes durante a apresentação, sendo que de acordo com os dados da plataforma a faixa etária presente era de 18 a 44 anos de idade. Além disso, cerca de 66,3% foram mulheres. O vídeo do evento encontra-se disponível no canal PET

Engenharia Agrícola da plataforma de *streaming* do *YouTube* e até 23/9/2020 houveram 692 visualizações.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do contexto apresentado e com o apoio da Universidade Estadual Goiás campus CCET/Anápolis, e por meio dos meios de comunicação e mídias utilizados, o grupo PET ENG.AGRI@UEG obteve resultados satisfatórios, alcançando os objetivos do projeto. Concretiza-se isso ao analisar os feedbacks positivos (comentários, curtidas, seguidores) durante e pós evento.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Universidade Estadual de Goiás (UEG), aos professores e alunos envolvidos para realização dessas atividades.

Ao Programa de Educação Tutorial (PET) do Ministério da Educação pela concessão de bolsas aos petianos deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ABRAED - **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância** (ABRAEAD/2007). São Paulo: Instituto Cultural e Editorial Monitor, P 57-58.

FAO - Food and Agriculture Organization. **Igualdade de gênero**. 2012. Disponível em: <<http://www.fao.org/3/i0765pt/i0765pt10.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2020.

KARAM, K. F. **A mulher na agricultura orgânica e em novas ruralidades**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 12 n. 1, p. 303-320, jan./abr. 2004.

MOURÃO, P. **Organizações Produtivas de Mulheres Rurais**. Instituto Interamericano de Cooperação para agricultura, IICA: São Paulo, julho 2011. Disponível em: <[http://www.iica.int/Esp/regiones/sur/brasil/Lists/DocumentosTecnicosAbertos/DispFor m.aspx?ID=390](http://www.iica.int/Esp/regiones/sur/brasil/Lists/DocumentosTecnicosAbertos/DispFor%20m.aspx?ID=390)>. Acesso em: setembro 2020.

ROSA, J. C. Cana – Substantivo feminino. **Mulheres crescem na gestão do agronegócio**. Disponível em: <http://www.canaonline.com.br/_ANTIGO/mulher/conteudo/mulheres-crescem-nagestao-do-agronegocio.html Online>, 2018. Acesso em: 20 set. 2020.

SEGGIARO, F. B. **REMAS - Revista Metodista de Administração do Sul**. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasipa/index.php/administracao/article/view/496> Online>, 2017. Acesso em: 20 set. 2020.

Testa, M. G. (2002). **Fatores críticos de sucesso de programas de educação a distância via internet**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. P. 1-49.

Testa, M. G., & Freitas, H. M. R. (2002). **Fatores importantes na gestão de programas de educação a distância via Internet**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. P. 1-49.

CAPÍTULO 17

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

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 05/08/2021

Zilmar Timoteo Soares

Professor Dr. Adjunto III do CCENT/UEMASUL
<http://lattes.cnpq.br/5180544858171838>

Brunno Gustavo de Oliveira Gomes

Discente de Ciências Biológicas - do CCENT/
UEMASUL
<http://lattes.cnpq.br/8959244976350711>

RESUMO: Este trabalho teve por objetivo proporcionar aos professores e alunos da rede pública de Imperatriz, a vivenciar na prática, temas abordados no estudo de ciências no ensino fundamental, através de experimentos simples construídos com materiais produzidos pelos professores e alunos. As experiências selecionadas para as práticas desta pesquisa utilizaram materiais recicláveis e elementos da natureza de fácil obtenção, mostrando que, para fazer ciências, precisa-se, sobretudo, de um pouco de imaginação e inventividade. Foi relevante ver os estudantes, terem a oportunidade de estar em contato com o ambiente de produção científica e os resultados que a ciência pode proporcionar no aprendizado do cotidiano. O resultado final, foi um trabalho de baixo custo onde professores e alunos tiveram a oportunidade de vivenciar na prática os conhecimentos científicos através da produção própria, tornando o ensino de ciências mais agradável e, com certeza, muito mais proveitoso, tanto para o discente quanto para o

docente.

PALAVRAS-CHAVE: Experimentos, Laboratório, Materiais Recicláveis.

ALTERNATIVE LABORATORY: A PROPOSAL TO ENHANCE SCIENCE CLASSES BUILT ON RECYCLABLE MATERIALS

ABSTRACT: This work aimed to provide teachers and students of the public school network in Imperatriz, to experience in practice, topics addressed in the study of science in elementary school, through simple experiments built with materials produced by teachers and students. The experiences selected for the practices of this research used recyclable materials and elements of nature that are easy to obtain, showing that, in order to do science, it is necessary, above all, a little imagination and inventiveness. It was relevant to see the students, to have the opportunity to be in contact with the scientific production environment and the results that science can provide in everyday learning. The end result was a low-cost job where teachers and students had the opportunity to experience scientific knowledge in practice through their own production, making science teaching more enjoyable and, certainly, much more profitable, both for the student and for the students. for the teacher.

KEYWORDS: Experiments, Laboratory, Recyclable Materials.

1 | INTRODUÇÃO

Investigações têm apontado o

tratamento do ensino de ciências como sendo uma dificuldade frequentemente presente na ação pedagógica de professoras de Educação Pública do Ensino Fundamental. Em geral, as pesquisas apontam a ausência do ensino de ciências por meio de atividades de conhecimento físico nas séries iniciais.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, (Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). O ensino deve envolver, de forma combinada, o desenvolvimento de conhecimentos práticos, contextualizados, que respondam às necessidades da vida contemporânea, e o desenvolvimento de conhecimentos mais amplos e abstratos, que correspondam a uma cultura geral e a uma visão de mundo.

Na área de Ciências da Natureza, Matemática e Tecnologias, como nas outras áreas, precisa-se construir coletivamente o aprendizado, que deve ser contínuo, possibilitando o exercício de reflexões, intervenções e julgamentos práticos.

Os estudos quando abordam o trabalho dos professores das séries iniciais que lidam com as ciências, falam muito sobre elas e pouco com elas no exercício de sua prática profissional.

A experiência é discutida à luz das reflexões sobre atividades de conhecimento sobre a prática do ensino em laboratório, na da rede pública de ensino de Imperatriz.

Compartilhando impressões comuns, as análises produzidas neste trabalho tecem lugares sobre os desafios encontrados a partir das atividades de conhecimento físico desenvolvidas na sala de aula que compõem o ensino de ciências, sugerindo interpretações num movimento de produção curricular tencionado por condições da cultura escolar, pelas interações entre inovação e tradição, entre diferença e semelhança de contextos.

Inúmeros são os motivos que nos levaram a questionar e refletir sobre o ensino de ciências na Educação Fundamental. Dentre eles, a falta de laboratório para as aulas práticas que nos permitiu formular perguntas que, não sendo únicas, são imprescindíveis como pontos de partida para uma discussão mais aprofundada acerca de nossa prática na sala de aula.

Além disso, a prática nas escolas públicas nos possibilita articulares a experiência com a teoria. Dessa forma, o registro desse trabalho foram produzidos no intercrucamento da experiência de trabalho na escola pública Edison Lobão com as aulas práticas, que apresentou pontos comuns e também distintos. Entre rupturas tecemos redes frente ao desafio de montar um laboratório alternativo para o ensino auxiliando nos entremeios das experiências de trabalho. O que há nessa tessitura: a forma de olharmos para prática de sala de aula, condição fundamental para o desenvolvimento cultural, social e político dos alunos.

Assim, no desejo de realizar este trabalho com ciências que buscou formalizar e interpretar as relações que se estabeleceram no meio e no cotidiano o desenvolvimento de atividades de conhecimento prático na construção de um laboratório alternativo. Esta atividade foi uma sequência de ações que atendeu às demandas do ensino de ciências na

escola escolhida como piloto dessas atividades, criando espaço de provocação e mudança na concepção de ciências nossas de cada dia. Entretanto, a construção dessa prática não se constituiu de maneira fácil, Inseguranças e incertezas foram constantes em nosso trabalho.

De acordo com Smith (1975), a importância do trabalho prático é inquestionável na Ciência e deveria ocupar lugar central no seu ensino. No entanto, o aspecto formativo das atividades práticas experimentais tem sido negligenciado, muitas vezes, ao caráter superficial, mecânico e repetitivo em detrimentos aos aprendizados teórico-práticos que se mostrem dinâmico, processuais e significativos (SILVA & ZANON, 2000).

De acordo com Borges (1997), os estudantes não são desafiados a explorar, desenvolver e avaliar as suas próprias ideias e que os currículos de ciências não oferecem oportunidades para abordagem de questões acerca da natureza e propósitos da ciência e da investigação científica.

A educação em Ciências deve proporcionar aos estudantes a oportunidade de desenvolver capacidades que neles despertem a inquietação diante do desconhecido, buscando explicações lógicas e razoáveis, levando os alunos a desenvolverem posturas críticas, realizar julgamentos e tomar decisões fundamentadas em critérios objetivos, baseados em conhecimentos compartilhados por uma comunidade escolarizada (BIZZO, 1998).

Atividades experimentais no laboratório são organizadas levando em consideração o conhecimento prévio dos alunos. Adotar esta postura significa aceitar que nenhum conhecimento é assimilado do nada, mas deve ser construído ou reconstruído pela estrutura de conceitos já existentes (SOUSA, 2019).

A observação científica não é um assunto simples, e o ensino de ciências que a retrata dessa forma é enganoso. Hodson (1986a, b) e Nadeau e Desautels (1984) descrevem uma série de atividades projetadas para os jovens aprendizes ficarem cientes da não confiabilidade das observações, e de sua dependência para com as teorias. Se a observação (passiva) é dependente da teoria, o que dizer das observações ativas e interrogativas de eventos planejados que constituem a experimentação? É importante que os alunos percebam que todo experimento está localizado dentro de uma matriz teórica, de uma matriz procedimental (um “método” ou “prática” corrente, sustentada por teorias e convenções acerca de como conduzir, registrar e comunicar experimentos) e de uma matriz instrumental (envolvendo diversas teorias de instrumentação). É a compreensão teórica que dá propósito e forma aos experimentos. Deste modo, a discussão e o diálogo assumem um papel importante e as atividades experimentais combinam, intensamente, ação e reflexão.

Diante de tantos equívocos na maneira de como tratar e aproveitar o ensino prático em laboratório, subutilizando uma ferramenta tão crucial no ensino de ciências, este trabalho contribuiu na busca de um melhor aproveitamento das aulas práticas, visando à

construção do conhecimento científico pelo aluno.

Pode-se dizer que as atividades práticas escolhidas para a realização deste projeto causou empolgação, despertando a curiosidade dos alunos, levando-os a participar das aulas. Ao possibilitar o contato com os objetos através de um laboratório de estudo, os alunos poderão aprimorar os conhecimentos científicos já adquiridos.

Paralelamente, a realização desse projeto possibilitou uma reflexão sobre uma das principais necessidades formativas básicas dos professores ditas por Carvalho & Gil-Pérez (1995), que é “*saber programar atividades capazes de gerar uma aprendizagem efetiva*”, isto é, elaborar atividades que proporcione uma concepção e um interesse preliminar pelas aulas práticas em laboratório, levando em consideração as ideias que os alunos já possuem colocando-as em questão mediante contraexemplos, introduzindo novos conceitos e reelaborando os já adquiridos.

Os professores necessitam melhor gerar uma aprendizagem que facilite o seu trabalho como gestor de sala de aula. Sendo assim, é necessário conhecer melhor os conteúdos programáticos a serem aplicados em sala de aula, para facilitar o uso de experimentos.

A realidade atual exige um cidadão participante, consciente dos problemas, autônomo, capaz de acompanhar o desenvolvimento tecnológico, devendo não somente perceber a realidade, como também participar e interferir, avaliando e identificando os problemas a fim de propor soluções.

No entanto, o mundo se mostra caótico e em consequência o conhecimento é fragmentado. O grande desafio da escola tem sido estabelecer a interdisciplinaridade e contextualizar o conhecimento com o objetivo de torná-lo significativo para o aprendiz. As atividades desenvolvidas nos Laboratórios de Ciências da Natureza visam, principalmente, estabelecer ligação entre os componentes da área, entre esta e outras áreas, além de articular os diversos projetos (SOUSA, 2019).

Para o ensino das Ciências da Natureza faz-se necessária a experimentação para que o aluno entenda-as como um todo. Com as aulas de laboratório possibilita que a aprendizagem se concretize com maior facilidade.

O trabalho em grupo, muito estimulado, conduz o desenvolvimento de habilidades como: cooperação, respeito e solidariedade, de forma a compartilhar curiosidades e conhecimentos.

Visando principalmente, estabelecer ligação entre teoria e prática do ensino de ciências, entre esta e outras áreas, além de articular os diversos projetos constantes, este projeto é justificável diante de uma realidade que nos deparamos no ensino público local, onde os professores ainda não dispõem de no mínimo necessário de recursos para ministrar suas aulas, hoje se conhece apenas um laboratório de biologia em uma escola pública estadual para ser utilizada pelas as demais escolas, isso se torna inviável diante da complexidade educacional que é ser professor no Brasil.

Ressaltando então, que é uma necessidade que as escolas tenham pelo menos o necessário para que o trabalho possa ser conduzido de forma científica interdisciplinar e o aprendizado do discente se concretize com maior conhecimento hoje e para o futuro.

Segundo Grosso 2006, “As experiências forçam os alunos a refletir e pensar nos processos envolvidos de forma científica, e que lhe desperta o interesse, dá-lhes oportunidade de vivenciar o processo de investigação científica, desenvolve sua capacidade de resolução de problemas, fá-lo compreender conceitos básicos e acaba por desenvolver suas habilidades”. Os experimentos contribuem de forma significativa para que o aluno busque a verdade desmistificando credences populares.

Para isso, é necessário trabalhar com os professores, capacitando-os, para que possam desempenhar com qualidade os experimentos usando a criatividade para substituir alguns elementos químicos que não tragam prejuízos para os meninos do ensino fundamental. Como exemplo, cita-se a substituição de alguns ácidos por ácidos cítricos de frutas da região. Joulliê & Mafra 87, comenta que, “é importante para formação do docente em ciências sua capacitação profissional para desenvolver as atividades e embasamento científico”.

Para os autores associados da Sangari do Brasil, “O professor tenha em mente que o educador é ele, criar, estimular e incentivar seus alunos a aprender e a crescer como cidadão”.

Neste intuito, justificou-se este trabalho científico, para contribuir com professores e alunos, na construção de laboratórios alternativos utilizando materiais que é conhecido em muitos casos como lixo (sucatas). Pesquisando elementos que puderam ser substituídos pelas tradicionais substâncias químicas sem prejuízos para o funcionamento dos experimentos.

2 | OBJETIVOS

Proporcionar aos professores e alunos da rede pública de Imperatriz, a vivenciar na prática, temas abordados no estudo de ciências no ensino fundamental, através de experimentos simples construídos com materiais produzidos pelos professores e alunos.

Objetivou-se ainda:

- Identificar e compreender os desafios enfrentados na prática para construir um laboratório sustentável para o ensino de ciências na escola Edinam Moraes;
- Apontar as possibilidades de trabalho em ciências nas séries iniciais a partir da construção de um laboratório com materiais alternativos que possa ser conduzido pelos professores em suas aulas diárias;
- Auxiliar na construção deste laboratório como instrumento de ensino-aprendizagem, facilitando o conhecimento dos alunos na prática científica.

Estes objetivos foram a bússola nesta trajetória, onde se pretendeu desenvolver

um trabalho que ajude a melhorar a qualidade de ensino em nossa cidade, contribuindo assim, para que o IDH do Estado do Maranhão possa sair do último lugar entre os estados brasileiros.

3 | METODOLOGIA

A Tecnologia chegou, em nossos tempos, especialmente depois da globalização, a adquirir enorme importância não só para os indivíduos, mas, também, para as nações e para a sociedade em geral levantando problemas econômicos, políticos, sociais e mesmo culturais. Torna-se, portanto, necessário indagar sobre a própria essência do que é ciências. Isto é, urge meditar filosoficamente sobre o significado e o sentido do que se chama prática na sala de aula.

Para a realização deste projeto foi utilizada pesquisa bibliográfica sobre a construção de laboratório alternativo, que facilitou o trabalho na escola pública Edinam Moraes. Em primeiro momento foi escolhida a escola que serviu como âncora para a fase experimental do projeto.

Para conhecimento da problemática realizou-se uma pesquisa através de entrevista, onde os alunos foram questionados sobre as aulas de ciências e as técnicas aplicadas pelos seus professores. Com isto, teve-se o caminho a ser seguido na busca da qualidade de ensino através de aulas práticas.

O projeto consta na construção de um laboratório e de 24 experimentos para as turmas do sexto ao nono ano do ensino fundamental. Para a estruturação do projeto foi dividido da seguinte forma: Seleção dos professores de ciências da instituição escolhida; Trabalhou com os professores a importância de experimentos como elemento fundamental para o aprendizado dos alunos no ensino de ciências; Seleção dos materiais para construção dos utensílios do laboratório. (Materiais recicláveis); Oficinas com os professores e alunos para construção dos experimentos e do laboratório; Preparação das substâncias químicas a base de produtos naturais; Seleção dos experimentos de acordo com cada série.

As substâncias químicas foram produzidas de acordo com cada experimento, tendo em vista o grau de complexidade. Para isso, foi observado o princípio natural, que na natureza pode ser encontrado tudo que o homem necessita.

Para pigmentação produziu-se substâncias a base de sementes, folhas e frutos nativos da região figura 01. Já para produção de gel, utilizou-se amido de mandioca, resina vegetal e amido de batata doce. Essa substância serviram para os experimentos da teoria celular.

Os ácidos químicos foram substituídos pelos ácidos extraídos de frutas cítricas, o ácido acético foi produzido a base de banana e maçã e as glicoses utilizadas em alguns experimentos foram extraídas de beterraba e batata doce.



De acordo com desenvolvimento do projeto foram produzidas novas substâncias que contemplou os experimentos propostos.

Já o trabalho com os professores, foi de sugestões e alternativas para a construção do laboratório como recurso para o ensino de ciência. Foi apresentado que é possível construir um laboratório simples sem muita complexidade, utilizando sucatas e outros elementos que se joga fora (lixo)

As práticas utilizadas basearam-se em estudos de construção de pequenos laboratórios de ciências. Quanto à estrutura funcional foram colocadas em práticas os materiais da Sangari do Brasil, que é de excelente qualidade. As atividades foram divididas em três etapas: estudo e conhecimento do público alvo, desenvolvimento prático (construção de um laboratório modelo) e por último a apresentação dos resultados na SAPIENS - III Semana Acadêmica de Pesquisa, Inovação e Extensão da UEMASUL que ocorreu em 24 até 26 fevereiro, 2021.

Para a seleção dos alunos, teve-se o apoio da direção determinando a quantidade por serie e turno. Foram selecionados duzentos alunos de diferentes séries, esse processo ocorreu diante da disponibilidade dos alunos em comparecer a escola em outro horário para realização dos experimentos (contra turno).

O Centro de Ensino Edinam Moraes ofereceu livros que facilitou na seleção dos experimentos e construção dos utensílios, foram várias atividades realizadas, sendo que algumas foram refeitas diante da necessidade de comprovação.

3.1 Descrição dos Materiais

As referências utilizadas para a construção dos experimentos e do laboratório foram: Revistas Pec da Sangari do Brasil;

3.1.1 Elementos da natureza

Folhas verdes (grama e outros tipos); Pedras de construção Sementes (diferentes espécies); Água; Terra preta, Argila e areia; Musgos e mudas de plantas; cascalho; Casca de vegetal e resina; Flores de diferentes espécies; Argila; Frutas diversas.

3.1.2 Materiais recicláveis

Pote de vidro; Garrafas pete; Caixa de papelão; Lâmpadas usadas; Capas de Cd; Cd usados; Pedacos de pano; Pedacos de ripa; Revistas velhas; Resto de velas; Pedacos de bambu; Pedaco de lona preta; Tubo de papelão; Pente de plástico; Prato descartável; Pote de plástico; Osso de Franco; Sobras de condimentos.

3.1.3 Elementos químicos adquiridos em farmácias

Bicarbonato de sódio; Enxofre; Fervescentes; Azul de metileno; Cloro; Leite de magnésio; Sulfato de sódio; Água oxigenada, Descolorante.

3.1.4 Materiais adquiridos em loja de importados

Mangueiras; Lâmpadas; Bacias de plástico; Copos de plásticos; Lamparina; Massa de modelar; Régua; Transferidor; Compasso; Uma balança; Papel alumínio; Papel filtro; Cola tudo; Colágeno; Gel branco; Tinta.

4 | RESULTADO E DISCUSSÃO

Este trabalho sugere aos professores de ciências, que atuam no ensino fundamental, uma forma contextualizada de tratar conteúdos, a partir do que está por trás da tecnologia. Os resultados obtidos estão apoiados nos princípios científicos e propõe a discussão dos conteúdos de ciências de forma compartilhada com os conteúdos tecnológicos, a partir de atividades problematizadoras que valorizaram as experiências vivenciais e pré-concepções trazidas pelos estudantes e professores.

As atividades foram tratadas de forma integrada, distribuídas em unidades didáticas específicas, definindo um conjunto que constitui boa parte de experimentos tradicionalmente trabalhados nas séries do ensino fundamental, acrescida de atividades que se relacionam com temas atuais.

Cada um dos experimentos esteve associado a um setor do conteúdo, e as primeiras atividades desenvolvidas junto aos alunos foram aquelas relacionadas ao

ambiente residencial, que, num primeiro momento, as que mais se aproximam da realidade do aluno. Em seguida, explorou-se as demais unidades até que se chegou ao ambiente científico. Foram as propostas que criaram condições efetivas para que os educandos desenvolvessem uma relação científica e tecnológica mínima que o permita atuar como cidadão crítico em seu cotidiano.

Para a consecução dessas tarefas foi desenvolvido materiais didáticos que permitiu a interação dos alunos, e fez com que, os mesmos pudessem perceber a aplicação das atividades propostas.

O laboratório alternativo conta ainda com um conjunto de kits de experimentos complementares, que visam aumentar os recursos pedagógicos do professor. São reproduções de experimentos históricos que qualificam o Laboratório Portátil para outra função: facilitar a discussão dos conteúdos científicos e tecnológicos dentro do contexto histórico em que o fenômeno foi descoberto, fornecendo elementos para que o professor trabalhe a Ciência e a Tecnologia enquanto construções humanas, livres de mitos e das falsas concepções de neutralidade em relação às suas diversas interações com a sociedade.

Inicialmente, a proposta foi aplicada para alunos do sexto ano do ensino fundamental que se interessaram em participar do projeto voluntariamente. Além disso, participaram do projeto, alunos de duas turmas da disciplina de matemática da aceleração, do centro de Ensino Edinam Moraes, totalizando 20% do universo de alunos selecionados.

Nesta etapa, a opção pelos alunos das séries iniciais se deu, para que os resultados da metodologia proposta pudessem ser avaliados com mais precisão, uma vez que os alunos das séries seguintes já tinham contatos com algum tipo de experimento em seu programa escolar. No caso das turmas de aceleração, os conteúdos de ciências substituíram oficialmente os conteúdos tradicionais que vinham sendo trabalhados na disciplina. As negociações para essa mudança se deram entre a direção da escola, a equipe de pesquisadores e os alunos das duas turmas, somando 100 (50% do total). Assim, o projeto contou com um total de 200 alunos, onde muitos participaram integralmente de todas as atividades.

A participação dos alunos deixou claro o seu interesse por aulas práticas, conforme resultados obtidos. 30% dos alunos acreditam que de agora em diante suas aulas serão melhores, pois eles participam não só dos experimentos como constrói seu próprio laboratório. 70% dos colaboradores (alunos) disseram que nunca tinham participado de aulas interessantes, onde eles produziam seu próprio elemento químico, figura 02.



Fonte das fotos: Autores.

De acordo com Sarmiento et.al., (2018). A construção de equipamentos alternativos pode contribuir para o uso da experimentação no ensino de ciências, trazendo para a realidade a vontade de descobrir e despertando o interesse dos alunos nas aulas e envolvimento nas atividades que serão realizadas em sala.

Durante o período experimental foram produzidos 24 experimentos, dividido em 4 blocos de seis experimentos. 20% dos experimentos foram realizados com os alunos sexto ano, 43% com os alunos sétimo ano e 50% com os alunos do oitavo e nono ano.

Após esta rodada de experimentação preparou todo material para uma exposição figura 03, onde, 100% dos alunos e professores envolvidos estiveram presente no evento, que contou com a presença dos pais e de alunos de outras instituições.



Fonte das fotos: Autores.

Todos os alunos que participaram da construção desde laboratório e produziram seus experimentos concluíram que, as aulas de ciências são mais interessantes quando há práticas envolvidas.

Neste contexto a escola deve ser entendida como um lócus privilegiado de diversidade cultural e das práticas científicas, uma vez que contribui para a apropriação de saberes (teórico/prático) e propiciar o desenvolvimento da cidadania (CANDAU, 2000).

Deve-se privilegiar as relações e inter-relações que ocorrem nesse espaço, valorizando as experiências dos discentes na perspectiva da emancipação e humanização para as novas gerações Kassar, (2004). Esse espaço de formação está intrinsecamente ligado à proposta de professores que reflitam criticamente sobre o pensar e o fazer pedagógico. É nesse horizonte que educandos e educadores estão aprendendo a todo momento, compartilhando, apropriando e rejeitando saberes e experiências (ARAÚJO & ABIB, 2003).

Ficou claro que, os alunos e professores participantes estiveram mais ativos nas atividades de ciências. Outros alunos gostariam de participar da experiência, mas o tempo e falta de recursos não proporcionou a participação de um grupo maior. Assim, as hipóteses que inicialmente colocadas foram constadas no término desta pesquisa e objetivos foram alcançadas.

51 CONCLUSÃO

Logo, por tanto, os primeiros resultados da aplicação da metodologia proposta mostraram que o trabalho teve uma boa aceitação por parte dos alunos, embora estivesse em uma fase experimental.

Uma observação relevante ao longo do trabalho desenvolvido foi à motivação provocada nos alunos a partir da construção dos utensílios de laboratórios com materiais da natureza e materiais recicláveis.

Foi gratificante, ver os estudantes terem a oportunidade de estar em contato com o ambiente de produção científica e os resultados que a ciência pode proporcionar no aprendizado do cotidiano.

Os dados empíricos aumentaram a probabilidade da ocorrência de argumentos, cuja estrutura se aproxima bastante da estrutura dos argumentos científicos. Entretanto os argumentos produzidos pelos alunos na construção do laboratório portátil, diferentemente dos argumentos científicos, não estão baseados em razões que permitam escolher uma hipótese como mais adequada, ou um modelo teórico mais adequado, entre as várias hipóteses ou modelos teóricos possíveis. Os argumentos que surgiram na construção do laboratório alternativo, foram relacionados à necessidade de se escolher uma resposta, como mais adequada, para um problema ou para uma determinada questão proposta num contexto específico (o contexto escolar).

Finalmente pode-se dizer que o laboratório de ciência na escola introduz elementos específicos, que facilitam o reconhecimento do contexto escolar, e aumentam a probabilidade e a necessidade dos alunos utilizarem argumentos mais adequados e completos, cuja estrutura se aproxima mais da estrutura das alegações científicas, em suas respostas a problemas e questões escolares.

Neste sentido, o trabalho colaborou com a necessidade de se planejar atividades para desenvolver a argumentação científica nos alunos do ensino fundamental. Entretanto deve-se destacar a importância dos experimentos produzidos nas aulas práticas. Estes argumentos possuem diversos graus de complexidade e apresentam uma lógica de raciocínio da escola, potencialmente capaz de mediar à aquisição de uma forma de argumentos científicos, a partir de argumentos cotidianos.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R.M.R. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Abordagens**. Piracicaba: CAPES/UNIMEP, 2000.182 p.

ARAÚJO, M.S.T.; ABIB, M.L.V.S. Atividades experimentais no ensino de Física: diferentes enfoques, diferentes finalidades. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 25, n.2, p. 176- 194, 2003.

BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil**. Ed. Ática, São Paulo, SP, 1998.144p.

BORGES, A.T. **O papel do laboratório no ensino de ciências**. In: MOREIRA, M.A.; ZYLBERSZTA J.N.A.;

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**/Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANAU, V. M. (Org.). **Reinventar a Escola**. 8ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 284p.

CARVALHO, A.M.P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1995, p.14-63.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J.A.P. **Atlas do I Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências**. Editora da Universidade – UFRGS, Porto Alegre, RS, 1997. 2–11.

GROSSO, A. B. **Eureka! Prática de ciências para o ensino fundamental**. Cortez, São Paulo: 2006.

HOERNIG, A.M.; PEREIRA A.B. As aulas de Ciências Iniciando pela Prática: O que Pensam os Alunos. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v.4, n.3., set/dez 2004, p.19-28.3/4

KASSAR, M. de C. M. Professor e as práticas educativas. In: BARBOSA, R.L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. 582p.

JOPULLIÊ, V. & MAFRA, W. **Didática de Ciências através de módulos instrucionais**. Vozes, Petrópolis Rio de Janeiro; 1987.

ROSITO, B.A. O ensino de Ciências e a experimentação. In: MORAES, R. **Construtivismo e Ensino de Ciências: Reflexões Epistemológicas e Metodológicas**. 2 ed. Porto Alegre: Editora EDIPUCRS, 2003. p. 195-208. 4

SARMENTO. M. F.; CAMPOS. C. S.; CEZÁRIO. A. F. R. Confeção de materiais alternativos para o ensino experimental de ciências. **V Congresso Nacional de Educação**, 2018.

SILVA, L.H.de A.; ZANON, L.B. **A Experimentação no ensino de Ciências**. In: SCHNETZLER, R.P.;

SMITH, K.A. **Experimentação nas Aulas de Ciências**. In: CARVALHO, A.M.P.; VANNUCCHI, A.I.; BARROS, M.A.; GONÇALVES, M.E.R.; REY, R.C. **Ciências no Ensino Fundamental: O conhecimento físico**. 1. ed. São Paulo: Editora Scipione.1998. p. 22-23.

SANGARI do BRASIL. Autores Associados, **Metodologia e equipamentos para o ensino e pesquisa**, Editora Sangari, São Paulo: 2001.

SOUSA, M. G. **Tecnologias simples para o ensino**, Artigo científico para conclusão do curso de Especialização em Metodologia do Ensino. Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz – MA, 2019.

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: IDENTIDADE E SABERES DA FORMAÇÃO

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 05/08/2021

Evaneila Lima França

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
- UESB

Vitória da Conquista – Bahia

<http://lattes.cnpq.br/3657464975491622>

RESUMO: O presente capítulo é parte de uma pesquisa que teve por objetivo geral analisar e discutir as contribuições formativas das práticas desenvolvidas por estudantes-bolsistas, participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), vinculados ao Subprojeto da área de Licenciatura em Matemática, desenvolvido em uma universidade pública baiana. A abordagem teórica adotada direciona o foco da investigação para o processo de formação inicial de professores de Matemática, no qual exploramos duas dimensões fundamentais articuladas: a construção da identidade profissional e os saberes docentes envolvidos. O delineamento metodológico é consistente com uma pesquisa de caráter qualitativo, do tipo estudo de caso, uma vez, que os participantes da pesquisa se inseriam nos mesmos contextos/ espaços/instituições de formação. A pesquisa contou com seis estudantes de Licenciatura em Matemática, (bolsistas de iniciação à docência), um coordenador de área (docente do curso de Licenciatura em Matemática) e um professor supervisor (docente da escola da rede Pública

de Ensino do Subprojeto de Matemática). Com base na análise dos dados, foi possível identificar os saberes mobilizados pelos licenciandos em seus diferentes perfis identitários e inferir que, quanto maior à diversidade de experiências proporcionadas pelo Pibid, mais oportunidades ofertadas para que perfis diferentes se encontrem frente à docência.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Identidade. Saberes. Pibid.

TEACHING INITIATION: IDENTITY AND KNOWLEDGE OF FORMATION

ABSTRACT: This chapter is part of a research whose general objective was to analyze and discuss the formative contributions of the practices developed by scholarship students, participants of the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (Pibid), linked to the Subproject in the area of Licentiate Degree in Mathematics, developed at a public university in Bahia. The theoretical approach adopted directs the focus of the investigation to the process of initial formation of Mathematics teachers, in which we explore two fundamental articulated dimensions: the construction of professional identity and the teaching knowledge involved. The methodological design is consistent with a qualitative research, of the case study type, since the research participants were inserted in the same contexts/spaces/training institutions. The research included six Mathematics Degree students (initiation to teaching scholarships), an area coordinator (a professor of the Mathematics Degree course) and a teacher supervisor (professor of the Public Teaching Network of the

Mathematics Subproject). Based on data analysis, it was possible to identify the knowledge mobilized by the undergraduates in their different identity profiles and infer that the greater the diversity of experiences provided by Pibid, the more opportunities offered for different profiles to meet in front of teaching.

KEYWORDS: Teacher training. Identity. Knowledge. Pibid.

1 | INTRODUÇÃO

Quando falamos em formação profissional, geralmente nos referimos ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências específicas de determinada profissão. Em relação à formação de professores de Matemática, a pesquisa educacional demorou algum tempo para perceber estas especificidades e começar a desconfiar que não eram suficientes apenas saberes gerais sobre educação para formar professores em todas as especialidades. Da mesma forma, no campo da Educação Matemática também se notou que apenas saber bem a Matemática de nível superior talvez não fosse suficiente para alcançar os objetivos da docência no contexto da Educação Básica brasileira.

Desde então, a complexidade da docência foi gradualmente sendo reconhecida e a Formação de Professores consolidou-se como campo de estudos específico, com teorias e métodos próprios, tendo como principal objetivo a investigação sobre as especificidades da docência como campo profissional, incluindo saberes, habilidades, competências e condições necessárias ao seu bom desenvolvimento.

Com o intuito de fortalecer o ensino e a formação de professores, o Ministério da Educação juntamente com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) têm implantado, nos últimos anos, alguns projetos de incentivo a formação de professores para Educação Básica. No contexto da pesquisa que realizamos, a exemplo disso, é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que tem por objetivo:

[...] fomentar a iniciação à docência com a finalidade de melhor qualificá-la, mediante projeto específico de trabalho e concessão de bolsas, abrangendo as diferentes áreas do conhecimento que fazem parte do currículo da educação básica. [...] Um diferencial nesse programa é a concessão de bolsas não só a estudantes das licenciaturas, mas também aos professores das universidades que os orientam, e também a professores de escolas públicas (chamados supervisores) que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, atuando assim como co-formadores no processo de iniciação à docência, em articulação com o formador da universidade. As bolsas e auxílios são concedidos mediante projeto de trabalho selecionado por sua qualidade (GATTI et al, 2014, p. 10).

No desenvolvimento do Programa as ações são pautadas para que atendam as dimensões de Iniciação a Docência, ao qual o futuro professor tem a oportunidade de vivenciar e não apenas observar a prática profissional a que será inserida. Para isso, cada Projeto Institucional que compõe o programa Pibid, têm como objetivo desenvolver ações

nas instituições as quais o programa compreende (Universidades e escolas públicas da Educação Básica). Estes são subdivididos em Subprojetos, devendo estes atender todas as ações do Projeto Institucional de cada área de conhecimento a que pertencem.

Para tanto o Programa oferece bolsas aos participantes envolvidos, são eles: professores orientadores, dentre eles coordenador institucional, que deve ser professor efetivo da instituição formadora e responsável pelo programa; coordenadores de área, que também são docentes da instituição formadora e responsáveis pelos Subprojetos de cada área de conhecimento dos cursos de licenciatura vinculados; professores supervisores que são docentes das escolas públicas, no qual o programa é desenvolvido e também responsáveis pelas ações dos Subprojetos específicos de sua área de formação; e estudantes de licenciatura, selecionados pelos responsáveis do programa na instituição, para que desempenhem atividades pedagógicas em escolas públicas da Educação Básica (CAPES, 2013).

Assim, consideramos de suma importância promover uma investigação neste contexto, fundamentada em referências que ampliem nossa visão sobre a complexidade da docência na escola e sobre o desenvolvimento profissional dos participantes nas ações do Pibid nas universidades.

2 | A LUZ DA TEORIA: COMPOSIÇÃO DE SABERES E IDENTIDADE DOCENTE

A percepção de que identidade profissional é um fenômeno associado à formação docente tem sido tema de pesquisas já algum tempo no campo da educação. E dentre as situações captadas por pesquisadores, e que os levaram a descrever o fenômeno, mesmo antes que a expressão “identidade docente” fosse cunhada, a primeira que destacamos é o fato de docentes com formação, tempo de serviço, situação salarial e funções semelhantes apresentarem níveis de investimento profissional (principalmente de tempo e atividade intelectual) muito variado, desde a total apatia pela docência até um grau de envolvimento que ocupa o tempo pessoal do docente extra escola.

Mas como se constrói a identidade docente? Este é o principal questionamento, que suscita muitas discussões quando se aborda a formação inicial do professor (PIMENTA, 1997; MARCELO GARCIA, 1999). Entretanto, há uma unanimidade de que “a identidade não é um dado imutável” (PIMENTA, 1997, p. 6), portanto devemos considerar que esta construção é um processo contínuo, que transcorre toda a vida, construída a partir de valores, modo de situar-se no mundo, história de vida, representações, saberes, reafirmação de práticas, angústias e anseios de cada indivíduo (PIMENTA, 1997).

Segundo Pimenta (2008) esse processo é consolidado na prática profissional, a princípio, através do estágio e de programas de iniciação a docência (a exemplo do Pibid).

Ainda segundo Pimenta (1997), na mediação do processo de construção da identidade dos futuros professores, são mobilizados três tipos de saberes: *da experiência*,

do conhecimento e pedagógicos.

Os *saberes da experiência* parte do pressuposto que, os alunos do curso de licenciatura já possuem saberes da profissão, provenientes de suas experiências como aluno a exemplo de seus professores durante a vida escolar, dos desafios da profissão e conhecimentos socialmente culturais ou ainda dos saberes adquiridos nos cursos de magistério. Entretanto, esses indícios não aperfeiçoa o aluno enquanto profissional, pois o aspecto da docência ainda é definido sobre o ponto de vista de aluno e não como profissional docente (PIMENTA, 1997).

Os *saberes do conhecimento*, conforme Pimenta (1997) vai além da reprodução de informações, constituindo-se de saberes específicos da disciplina, sendo função dos professores e alunos

Discutir a questão dos conhecimentos nos quais são especialistas (História, Física, Matemática, das Línguas, das Ciências Sociais, das Artes...) no contexto da contemporaneidade, constitui um segundo passo no processo de construção da identidade dos professores no curso de licenciatura (PIMENTA, 1997, p. 9).

Os *saberes pedagógicos*, por sua vez, são descritos por Pimenta (1997) como os saberes originários da prática e da didática, na qual espera-se que os alunos aprendam o processo de aprender a ensinar.

No entanto, para que esses saberes sejam mobilizados é necessário uma aceitação particular do aluno enquanto professor em formação, assumindo sua identidade docente sobre uma perspectiva de que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Com esse propósito, foram desenvolvidas as concepções da Epistemologia da Prática Docente (TARDIF, 2010), em que são descritos um conjunto de saberes oriundos da prática profissional, inerentes à formação docente, situados aos contextos e práticas de produção, uso e transformação da docência, que delinearemos a seguir.

Com a finalidade de superar o modelo da racionalidade técnica, são desenvolvidas pesquisas que têm por objetivo investigar a relação de professores experientes, considerados bons profissionais, com sua prática. Denominado *Epistemologia da Prática*, segundo Tardif (2000, p. 10) é “o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano, para desempenhar todas as suas tarefas”, buscando descrever quais as marcas da trajetória profissional que fizeram com que esses professores fossem considerados bons profissionais, quais os investimentos que eles fazem durante a trajetória e o quanto que eles se preocupam em melhorar suas práticas.

Por conseguinte, entende-se por *saber* “um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo

que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2000, p. 10). Assim,

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2000, p. 11).

As concepções propostas por Tardif (2010) sustentam que, esses saberes são originários das instituições de formação e consolidados na prática, o que permitem aos discentes, domina-los e compreende-los. Tipologicamente ele os classifica em: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Os *saberes disciplinares* referem-se ao conhecimento científico, produzidos por teorias referentes ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado.

São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos (TARDIF, 2010, p. 38).

O *saber curricular* é o que define as características dos programas escolares, com objetivos, métodos e conteúdos (TARDIF, 2010).

O *saber da formação profissional* são os adquiridos nas instituições de formação, constituindo conhecimentos destinados à formação científica, “[...] apresentando concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2010, p. 37).

Os *saberes da experiência* são descritos como os saberes desenvolvidos na prática, legitimados pelas suas experiências e “[...] baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (Ibidem, p. 39).

Todos esses saberes são imprescindíveis à formação profissional docente de qualidade, tendo o professor um papel fundamental como produtor a partir da reflexão sobre a própria prática e do reconhecimento desses saberes.

Para abordagem do nosso objeto de estudo, percebemos uma interação proveitosa entre as abordagens dos saberes docentes adotadas por Tardif (2010) e Pimenta (1997, 2008), na qual conjecturamos três relações: (i) do saber da experiência proposto por ambos os autores, em que é considerada a formação por meio da aproximação e permanência do professor com seu espaço de trabalho; (ii) do saber disciplinar e curricular (TARDIF, 2010) com o saber do conhecimento (PIMENTA, 1997) caracterizados pela apropriação de conhecimentos da matéria a ser ensinada, bem como os objetivos, conteúdos e métodos

definidos pelos programas escolares; (iii) e do saber da formação profissional (TARDIF, 2010) com o saber pedagógico (PIMENTA, 1997), em que são delineados os conhecimentos provenientes de reflexões da prática educativa.

E é a partir dessas relações que estabelecemos as concepções de saberes, considerando a complexidade da docência e seus condicionantes, assumimos com base nestes autores que a construção de saberes é indissociável da construção da identidade profissional, uma vez que esses saberes são produzidos em diversas fontes sociais e integrados de diferentes modos ao trabalho docente.

A partir destas contribuições teóricas, temos clareza que o olhar que lançamos sobre a experiência do Pibid e a maneira como nos dispomos a analisar os dados empíricos obtidos, nos permitiu estabelecer relações interessantes entre os saberes mobilizados pelos estudantes de licenciatura, em diferentes situações no contexto estudado, e o do processo de construção de suas identidades docentes.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

Para o desenvolvimento deste estudo, consideramos a pesquisa do tipo qualitativo, adotando com estratégia o estudo de caso, que segundo Ponte (1994, p. 2),

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global do fenômeno de interesse.

Nosso campo de estudo se insere no contexto de ações de ensino, pesquisa e extensão que foram desenvolvidas em uma Universidade da Bahia sob a tutela de um Projeto Institucional macro de formação inicial e continuada de professores, no qual as ações do Pibid se desenvolveram e se consolidaram. Neste contexto, delimitamos o campo empírico desta pesquisa no conjunto de sujeitos e ações que são desenvolvidos a partir do Subprojeto do Pibid que é específico para o curso de licenciatura em Matemática em um dos *campi* desta mesma universidade.

Os participantes envolvidos na pesquisa foram seis estudantes de Licenciatura em Matemática, bolsistas de iniciação à docência, um coordenador de área (docente do curso de licenciatura em Matemática da IES) e um professor supervisor do Subprojeto de Matemática, vinculados ao Ensino Médio Regular das escolas participantes do Programa.

A coleta, produção e a organização do material para a concretização da pesquisa foram realizadas a partir de três etapas: análise documental, observação e entrevista semiestruturada.

Contudo, como este capítulo trata-se de um recorte de uma pesquisa, aqui é apresentada apenas a análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com três

estudantes de Licenciatura em Matemática, bolsistas de iniciação à docência, a quem demos os pseudônimos de **Paulo**, **José** e **João**, a **Coordenadora** de Área e o **Supervisor** do subprojeto, a fim de compreender as dimensões que compõe os nossos objetivos de pesquisa, identidade e saberes docentes, bem como elucidamos alguns momentos e os motivos que os conduziram a tomar determinadas ações, para compreensão de sua busca pessoal pela formação docente.

4 | CONSTITUINDO A IDENTIDADE DOCENTE: MOBILIZAÇÃO DOS SABERES

Segundo Tardif (2010) os saberes docentes são constituídos ao longo do tempo conforme a trajetória profissional e pessoal de cada indivíduo e é na prática docente que eles são constituídos, por isso buscamos nesta seção identificar o conjunto de saberes utilizados pelos estudantes-bolsistas no âmbito do Subprojeto de Matemática do Pibid, para desempenhar suas atividades e conseqüentemente construir suas identidades docentes.

Para tanto consideramos como aporte teórico a tipologia da epistemologia da prática docente (TARDIF, 2010) e a mobilização da mediação do processo de construção da identidade docente (PIMENTA, 1997), que associamos de modo a conceber a formação pela sinergia dessas duas concepções.

Consideramos como *saber disciplinar* (TARDIF, 2010) o que Pimenta (1997) também denomina de *saber do conhecimento*, produzido pelas teorias do conhecimento científico, destinados ao conhecimento específico da matéria a ser ensinada. Assim é imprescindível que durante a formação o professor faça a aquisição de conhecimentos, neste caso da Matemática, numa perspectiva crítica dos conteúdos.

Assim sendo, segundo os participantes da pesquisa o Subprojeto contribuiu na apropriação dos saberes do conhecimento, à medida que se faz necessário uma maior apreensão dos conteúdos trabalhados nas ações do programa, como relata João ao descrever como o Pibid contribuiu no desenvolvimento de conhecimentos específicos da Matemática.

João: por que a gente tem que estudar para desenvolver as ações do Pibid, porque a gente precisa do conhecimento específicos de Matemática, muitos planejamentos, a gente estuda pra poder chegar na escola e desenvolver uma boa atividade, e também olhar o conteúdo como alguém que vai ensinar aquele conteúdo (Entrevista realizada em 22 dez. 2015).

Com isso observamos que na mobilização desse saber em meio às ações do Subprojeto, os estudantes-bolsistas priorizam a problematização dos conteúdos, buscando relaciona-los com situações do cotidiano, como descreveu Paulo ao relatar a abordagem de uma das atividades da ação Monitoria Didática.

Paulo: a aula a começou falando de função, perguntamos se eles tinham uma noção do que era função, o que eles entendiam por função. A gente começou a trazer coisas que eles falavam que tinha noção, e aí a gente começou dar

as situações para eles, como uma corrida de taxi, por exemplo, o preço do combustível, o preço de pedágio, o que pudesse fazer algumas relações do cotidiano deles [...], e não só aquela formalização sem uma relação com o cotidiano (Entrevista realizada em 10 dez. 2015).

Nesse sentido, Paulo acredita que a problematização e a manipulação de materiais facilita o aprendizado dos alunos por dar um significado social aos conceitos abordados. No entanto ele revela que nem sempre isso é possível, principalmente quando são abordados conteúdos e conceitos que deixaram inconsistências da aprendizagem na Educação Básica ou no Ensino Superior, como relata o mesmo ao descrever uma das ações em que teve mais dificuldades.

Paulo: [...] na intervenção que a gente fez de logaritmos, quando eu falava tentava transmitir segurança numa coisa que eu não tinha muita segurança, porque é um assunto que eu acho complicado e eu percebi que os alunos não pareciam ter realmente compreendido aquilo (Entrevista realizada em 10 dez. 2015).

Associado ao saber disciplinar e do conhecimento consideramos também o saber curricular, sendo atribuídos aos conteúdos, objetivos e métodos do currículo dos programas escolares.

Conseqüentemente, dentre os conteúdos mais abordados nas ações do Subprojeto nos últimos dois anos, destacaram-se os relacionados aos tópicos da Geometria, como percebemos em três das ações observadas e relatadas nas entrevistas dos estudantes-bolsistas.

Como já mencionado por José, fundamentado na sua experiência da Educação Básica, ainda há uma desvalorização no tratamento deste campo de conhecimento, que pode ser atribuída à diversas razões, como a disposição no livro didático, à formação do professor, a falta de materiais, etc.

Contudo, na percepção do grupo, a geometria tem se tornado um campo fértil para a aprendizagem dos alunos e conseqüentemente para a formação deles, por permitir uma infinidade de possibilidades de problematização, visualização e manipulação dos conteúdos atrelados às várias áreas de conhecimento.

Outro fator importante na constituição do saber disciplinar foi a percepção dos participantes sobre a relação e a abordagem entre os conteúdos abordados na Educação Superior e na Educação Básica, como relata a Coordenadora do Subprojeto

Coordenadora: eu destaco os saberes de conteúdo, porque eu escuto muito deles que as disciplinas de cálculo, de álgebra e análise, não fazem conexões com conteúdos da Educação Básica. Então aqui [refere-se ao programa] eles reconstróem ou constroem conceitos da Educação Básica [...]. E isso está sendo importante, para eles terem a oportunidade estudar determinados conteúdos que eles não viram na educação básica e não veem também na sua formação na licenciatura, ou se veem não conseguem fazer a conexão com a Educação Básica (Entrevista realizada em 14 dez. 2015).

Deste modo, cogitamos que a partir da participação no programa os estudantes-bolsistas têm a oportunidade de estabelecer uma nova relação com os conhecimentos específicos da matéria a ser ensinada, visto que agora há reflexão de que é preciso aprender para ensinar e não somente uma apreensão pessoal do conhecimento.

Não obstante, num espaço/contexto formativo que tenha por objetivo desenvolver atitudes críticas, autônomas, colaborativas, criativas e comprometidas com todos os envolvidos fica evidente que abranger apenas o conteúdo da matéria a ser ensinada não seria suficiente para contemplar a proposta de formação inicial.

Por isso, no espaço/contexto do Subprojeto de Matemática também são mobilizadas ações que compõem o *saber da formação profissional* (TARDIF, 2010) ou *saber pedagógico* (PIMENTA, 1997), descrito como o processo de aprender a ensinar, que é desenvolvido na prática pedagógica.

Como vimos da análise das ações do Subprojeto de Matemática, esses por sua vez, têm articulado a formação de modo a estreitar as relações entre teoria e prática (PIMENTA, 1997). Segundo a Coordenadora do Subprojeto:

Coordenadora: [...] a leitura de textos, com temáticas relacionados a formação docente, ensino de Matemática, abordagem metodológicas, [...] contribui para eles refletirem a ação, a prática docente, com base na literatura (Entrevista realizada em 14 dez. 2015).

Assim, introduz-se a percepção de que ao apropriar-se da realidade é possível refletir e analisar criticamente a prática a luz de uma teoria. E isso está diretamente atrelado à concepção de formação posta pela mesma, que credita esse pensamento a sua própria trajetória de formação.

Segundo os participantes o contato com a docência desde o início do curso, faz com que aprendam na prática as especificidades da docência, como é descrito por João ao discorrer sobre os saberes adquiridos na formação.

João: O saber pedagógico também, por que a gente planeja ver qual a melhor estratégia para determinado conteúdo, as metodologias que a gente utiliza, a gente aborda muito o uso do material didático, material concreto manipulativo (Entrevista realizada em 22 dez. 2015).

Os participantes têm consciência de que saber apenas o conteúdo da matéria a ser ensinada, não é suficiente para o desenvolvimento do trabalho docente, para tanto os mesmos tiveram que lançar mão de conhecimentos da pedagogia e da didática, na busca por novas metodologias, da utilização e construção de materiais didáticos, aliados as diversas teorias de conhecimento.

Neste contexto o planejamento é tido por eles como primeiro passo na consolidação desses saberes, segundo a Coordenadora a realização de qualquer atividade prática perpassa, pelo menos, por uma organização de como elas podem ser desenvolvidas. Por isso a mesma relata que:

[...] o planejamento é importante para formação deles, porque traz uma relação com abordagens metodológicas diferenciadas, com recursos didáticos diferenciados, dando a possibilidade de trabalhar isso no Ensino Médio (COORDENADORA, Entrevista realizada em 14 dez. 2015).

Assim, acreditamos que a realização das ações do Subprojeto, permeada pela reflexão num espaço-tempo privilegiado, pois não há uma imposição no cumprimento de um currículo, pode colaborar com a construção do saber pedagógico por serem mobilizados a partir de obstáculos e desafios da própria prática.

A partir dessas concepções os atores são inseridos no contexto experimental da iniciação a docência, onde é feita a aquisição ou aprimoramento do saber da experiência.

Este por sua vez, parte do pressuposto que o futuro professor não é um receptáculo vazio de conhecimentos sobre a docência, pois já possuem saberes originários das experiências como aluno em toda a vida escolar. Experiências essas que os possibilitam qualificar, a exemplo de seus professores, modelos de bons profissionais que marcaram suas histórias.

Ao mesmo tempo, essas experiências são caracterizadas também pelas representações e estereótipos produzidos pela sociedade, como a desvalorização social e financeira e nas dificuldades enfrentadas pelo acúmulo de atividades e na conduta dos alunos da Educação Básica (PIMENTA, 1997), como relata José ao descrever a sua desmotivação pela profissão baseada nessas experiências.

José: [...] ensinar é prazeroso, ver alguém aprender através de você, mas a gente sabe da realidade do salário, por exemplo, por que o professor quando está em sala de aula o trabalho dele não se resume só ali, depois tem provas pra corrigir, aulas pra planejar, cobranças de pais. Tudo isso é desmotivante, você se doar tanto por uma profissão que não é reconhecida (Entrevista realizada em 22 dez. 2015).

Contudo, todos esses estereótipos são característicos do momento de transição do ser aluno-professor, isso porque o estudante ainda olha o ser professor e a escola do ponto de vista de ser aluno (PIMENTA, 1997) e é a partir da reflexão sobre a prática que essas visões sociais da profissão vão sendo desmistificadas.

Para isso, segundo a Coordenadora de iniciação à docência, o Pibid tem a finalidade de inserir estudante-bolsistas no contexto escolar, sem obrigatoriamente ter que se posicionar como professor, assumindo a responsabilidade de uma sala de aula.

Para ela as ações desenvolvidas no programa tendem a contribuir com o maior tempo de permanência e conseqüentemente minimizar o “choque com a realidade” com vistas à identificação, reflexão e superação de alguns dos desafios que um professor pode enfrentar em seu espaço de trabalho.

Segundo Pimenta (1997), os saberes da experiência também são produzidos no seu cotidiano, em textos produzidos por outros educadores ou em conjunto com seus colegas de trabalho. Nesse sentido, podemos inferir, a partir da análise das ações e da trajetória

formativa dos estudantes-bolsistas no Subprojeto, que o trabalho colaborativo realizado no contexto do Subprojeto de Matemática tem se tornado um diferencial na produção de saberes da experiência, uma vez que a troca de experiências favorecem a individualidade e consequentemente a formação idenitária dos mesmos.

A esse propósito, a Coordenadora ressalva que, além da formação inicial dos estudantes-bolsistas, o trabalho colaborativo visa a contribuir também com a formação continuada dos professores participantes, por promover uma reflexão da própria prática na busca por inovações e no desenvolvimento de novas habilidades. Como também relata o Professor Supervisor em entrevista ao descrever o seu papel na formação dos supervisionados.

Supervisor: a gente acaba colaborando com a nossa experiência, tempo de docência, nos diálogos [...]. E é uma troca, eles também trazem inovações acabam contribuindo com nosso trabalho, na Biologia a gente chama de simbiose um mutualismo. Claro que o objetivo do Pibid é a formação deles, mas acaba que eles também contribuído com nosso trabalho e também com os alunos aqui do colégio (Entrevista realizada em 09 dez. 2015).

Também destacamos a importância do aporte do Professor Supervisor neste processo, ao compartilhar suas próprias experiências possibilitando aos estudantes-bolsistas vivenciar o dia a dia de seu futuro espaço de trabalho.

João: acho que tenho aprendido a ser professor, com a ajuda importante do supervisor que é uma pessoa experiente, que está ali do nosso lado. A gente vai observar as aulas dele, perceber a prática, conversando com os alunos, desenvolvendo atividades na escola, porque a gente vai um dia trabalhar na escola. Sem isso, iríamos chegar lá sem nem conhecer nada sobre a escola, só teoria que a gente ver muito na universidade. E eu [...] estou aprendendo na prática como é ser professor. (Entrevista realizada em 22 dez. 2015).

Deste modo inferimos que a vivência no ambiente escolar, adequadamente assistida, contribui para o desenvolvimento da identidade docente, permitindo a tomada de consciência e superação de lacunas e inconsistência, bem como a consolidação de conhecimentos na forma de saberes docentes marcadamente pessoais.

5 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Acreditamos que um dos resultados da presente pesquisa é a percepção de que esses perfis encontram experiências e oportunidade para se desenvolver, em meio aos momentos e práticas vivenciados, suas identidades docentes, atreladas entre sujeitos e saberes.

Nesse sentido, identificamos uma diversidade de saberes inerentes a formação docente, aos quais destacamos: o *saber da formação profissional* ou *saber pedagógico* que em sua composição abrangem as mais diversas metodologias de ensino-aprendizagem e utilização de materiais e ferramentas que possibilitam o enriquecimento no processo

de desenvolvimento dos conteúdos; o *saber disciplinar* ou *saber do conhecimento*, em que foram abordados conteúdos das diversas vertentes da Matemática, principalmente os que são menos privilegiados na Educação Básica e que são imprescindíveis a formação docente, como a materialização do pensamento Geométrico; e o *saber da experiência* dando aos estudantes-bolsistas a oportunidade de uma maior vivência e um contato direto e eficaz com os contextos presentes na realidade escolar, de forma a estreitar as relações entre Universidade e as escolas da rede Pública de Ensino.

REFERÊNCIAS

CAPES. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB**: Relatório de gestão Pibid. Brasília, 2013. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-Pibid.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2015.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores**: Para uma Mudança Educativa. Porto Editora, LTD, 1999.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Formação de professores**: saberes da docência e identidade do professor. Nuances, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, 1997.

PONTE, J. P. **O estudo de caso na investigação em Educação Matemática**. Quadrante, p. 3-18, 1994.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. n° 13, p. 5-24, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CAPÍTULO 19

E SE O ANO BISSEXTO NÃO EXISTISSE?

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 02/08/2021

João Pedro Theves Knopf

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul
Lajeado – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/5780059739234495>

Malcus Cassiano Kuhn

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul
Lajeado – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/5545065443812651>
<http://orcid.org/0000-0002-6001-2324>

RESUMO: O presente capítulo tem como objetivo discutir a importância do ano bissexto e apontar possíveis impactos da sua não inclusão no calendário. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo bibliográfico e do método desenvolvido pelo físico italiano Enrico Fermi (1901-1954), que consiste na resolução de problemas por meio de estimativas. O marco temporal tem a duração de 4803 anos, iniciando-se em 2783 a.C., ano em que os egípcios começaram a entender as necessidades de emprego do ano bissexto, e encerrando-se no ano de 2020, em que ocorreu o último ano bissexto. Considerando esse marco temporal, fez-se uma análise do movimento de translação da Terra correlacionado ao ano bissexto e a sua inexistência dentro do calendário. A partir disso, percebeu-se que o ano bissexto é

de extrema importância, pois sua não existência traria diversas consequências, como um atraso de 3,29 translações da Terra e mudanças nos ciclos sazonais para o cultivo de alimentos. Isso impactaria não só na economia de diversos países, que dependem da agricultura para a geração de capital para a sua população, como na produção de alimentos para seus habitantes.

PALAVRAS-CHAVE: Calendário. Ano Bissexto. Movimento de Translação. Problemas de Fermi.

WHAT IF THE LEAP YEAR DIDN'T EXIST?

ABSTRACT: This chapter aims to discuss the importance of the leap year and point out possible impacts of its non-inclusion in the calendar. It is a research with a qualitative approach, developed through a bibliographical study and the method developed by the Italian physicist Enrico Fermi (1901-1954), which consists in solving problems through estimates. The time frame lasts 4803 years, starting in 2783 BC, the year in which the Egyptians began to understand the needs of using the leap year, and ending in the year 2020, when the last leap year occurred. Considering this time frame, an analysis was made of the Earth's translation movement correlated to the leap year and its inexistence within the calendar. From this, it was realized that the leap year is extremely important, as its non-existence would bring several consequences, such as a delay of 3.29 Earth translations and changes in seasonal cycles for food cultivation. This would impact not only the economy of several countries, which depend on agriculture to generate capital for their population, but also the production of food for their inhabitants.

KEYWORDS: Calendar. Leap Year. Translation Movement. Fermi Problems.

1 | INTRODUÇÃO

Com o surgimento das civilizações, começaram a ser criadas formas de se contar e registrar os dias, os meses e os anos, que tiveram suas modificações ao longo do tempo. Segundo Marques (2006), os mais primitivos calendários do velho continente, de que a história nos proporciona uma informação concreta, são o hebreu e o egípcio.

Depois de muitas reformas, por volta do ano 5000 a. C., os egípcios estabeleceram um ano civil invariável de 365 dias, conservando a tradicional divisão em 12 meses de 30 dias e 5 dias adicionais no fim de cada ano. O atraso aproximado de 6 horas por ano em relação ao ano trópico motivou que, lentamente, as estações egípcias se fossem atrasando, originando uma rotação destas por todos os meses do ano. Por esse motivo, os egípcios começaram uma cuidadosa observação no ano 2783 a. C., comprovando que em 1323, também a. C., as estações voltavam a coincidir nas mesmas datas do calendário. A este período de 1461 anos egípcios e que corresponde a 1460 anos julianos, deu-se o nome de período sotíaco, de Sothis ou Sirius, em cujo nascimento helíaco se basearam as observações. (MARQUES, 2006, p. 3).

Acrescenta-se, conforme Machado (2014), que se não existisse o ano bissexto, as estações do ano ficariam defasadas com relação às datas. Por exemplo, o equinócio iria, gradualmente, afastar-se de 21 de março e depois de um século, já teríamos 25 dias de diferença. A partir dessa possibilidade, surgiram os seguintes questionamentos: “E se o ano bissexto não existisse?”; “Quais seriam as consequências se os egípcios, em 1323 a.C., não tivessem percebido as mudanças nas estações do ano?”. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo discutir a importância do ano bissexto e apontar possíveis impactos da sua não inclusão no calendário.

Para atingir esse propósito, realizou-se uma investigação com abordagem qualitativa, por meio de um estudo bibliográfico e do método desenvolvido pelo físico italiano Enrico Fermi (1901-1954), que consiste na resolução de problemas por meio de estimativas, e se organizou este capítulo em oito seções, além desta introdução. Abordam-se os calendários egípcio, romano, juliano e gregoriano; os problemas de Fermi; o procedimento metodológico; algumas possíveis consequências da não existência do ano bissexto e as considerações finais.

2 | CALENDÁRIO EGÍPCIO

Considerado um dos primeiros calendários da história, o calendário egípcio sofreu diversas transformações. Inicialmente, conforme Marques (2006), possuía um ano civil de 360 dias, que mesmo não sendo suficiente para representar o ciclo das estações, era suficientemente grande para corresponder ao chamado “ano lunar”, que se define como

um período de tempo equivalente a 12 lunações completas.

Porém, havia ainda uma brecha dentro desse ciclo, por isso, esse povo decidiu abandonar o sistema de orientação através das lunações e começou a se basear no ciclo das estações. “Depois de muitas reformas, por volta do ano 5000 a. C., os egípcios estabeleceram um ano civil invariável de 365 dias, conservando a tradicional divisão em 12 meses de 30 dias e 5 dias adicionais no fim de cada ano” (MARQUES, 2006, p. 3).

3 | CALENDÁRIO ROMANO

Assim como o egípcio, o calendário romano passou por diversas alterações. No início, ele possuía 304 dias divididos em 10 meses. “Os 4 primeiros meses foram dedicados aos deuses da mitologia romana e os 6 restantes eram designados por números ordinais” (MARQUES, 2006, p. 3-4). Por não se tratar de considerações astronômicas na sua criação, viu-se a necessidade de alterar a formulação do calendário romano.

Então, Numa Pompílio, seguindo o exemplo dos gregos, estabeleceu o ano em 12 meses. Adotando um caráter religioso organizou-o da seguinte forma:

Introduzindo em primeiro lugar o mês de *Januarius*, dedicado a *Jano*, e em último lugar o mês de *Februarius*, dedicado a *Februa*, ao qual os romanos ofereciam sacrifícios para expiar as suas faltas de todo o ano. Este foi o motivo por que o mês de *Februarius* foi colocado no fim. (MARQUES, 2006, p. 3).

Além disso, Pompílio alterou a duração dos meses fazendo com que, a partir daquele momento, o ano passaria a ter 354 dias. Devido a superstições romanas, a duração dos meses foi sendo de 29 ou 31 dias, já que eles tomavam como nefastos números pares. Assim, mais um dia foi adicionado ao ano, fazendo com que sua duração fosse de 355 dias.

Mas Numa Pompílio decidiu propor novas alterações ao seu calendário. Segundo Marques (2006), com o objetivo de coordenar o seu ano lunar com o ciclo das estações, estabeleceram um rudimentar sistema luni-solar, introduzindo no seu calendário, de dois em dois anos, um novo mês: *Mercedonius*. Inicialmente possuía a duração de 22 a 23 dias, mas depois estabeleceu-se que esse mês extra seria de duração variável de acordo com a necessidade. Porém, isso gerou mais confusão, pois os pontífices alongavam ou encurtavam o ano conforme os seus amigos estavam ou não no poder.

4 | CALENDÁRIO JULIANO

Criado em 45 a.C., o calendário juliano foi criado pelo astrônomo grego Sosígenes, que a mando de Júlio César, buscou corrigir os erros gerados na criação do calendário de Numa Pompílio e nas confusões gerados pelos seus sucessores. Inspirado no calendário egípcio e usando o calendário denominado “solar”, era organizado da seguinte forma:

Mediante um sistema que devia desenrolar-se por ciclos de quatro anos, com três comuns de 365 dias e um bissexto de 366 dias, a fim de compensar

as quase seis horas que havia de diferença para o ano trópico. Suprimiu-se o *Mercedonius* e *Februarius* passou a ser o segundo mês do ano. Consequentemente, os restantes meses atrasaram uma posição, além da que já haviam atrasado na primeira reforma de Numa, com a conseqüente falta de sentido dos meses com designação ordinal. O valor médio do ano passou a ser de 365,25 dias. (MARQUES, 2006, p. 5).

A partir desse momento, a duração dos meses passou a ser de 30 e 31 dias, com exceção do mês de *Februarius*, que em anos comuns possuía 29 dias e em anos bissextos 30 dias.

Como aponta Marques (2006) ainda houve algumas alterações. Em homenagem a reforma induzida por Júlio Cezar, Marco Antônio substituiu o mês *Quintilis* para *Julius*. Além disso, em homenagem ao imperador Cezar Augusto, o mês *Sextilis* foi modificado para *Augustus* e ao invés de 30 dias foi acrescido 1 dia, 31, para que se igualasse com a duração do mês *Julius*. Essa mudança provocou outras três. A diminuição de 29 para 28 dias no mês *Februarius*, e a redução de 31 para 30 dias nos meses de *September* e *November*, para que não houvessem tantos meses seguidos com a mesma duração.

5 | CALENDÁRIO GREGORIANO

Muito parecido com o de Júlio Cezar, o calendário gregoriano foi promulgado pelo Papa Gregório XIII com a finalidade de corrigir alguns erros gerados na criação das regras que regiam o ano bissexto. Segundo Bockzo (1984, p. 31):

A duração do ano Juliano (365,25 dias) era de 0,007801 dias mais longo que o verdadeiro ano solar (365,242199). Isso significa que após cerca de (1/0,007801) aproximadamente 125 anos o verdadeiro início da primavera se dá a 20 de março e não 21 como fora definido. Até que em 1582 quando reinava o Papa Gregório XIII, haviam passado 1257 anos; se a cada 125 anos a primavera real se iniciava 1 dia antes do dia definido eclesiasticamente, em 1257 anos houve um retrocesso de cerca de 10 anos.

Com isso foi feita uma decomposição do ano solar e se foi encontrando uma solução que se aproximava mais do ano solar verdadeiro, que dura 365,2425 dias. A partir desse momento, segundo Lopes (2012), o ano bissexto começa a ser incluso conforme as seguintes regras: anos que fossem múltiplos de 4 são bissextos, como 2012, 2016 e 2020, e anos que fossem múltiplos de 100 deixam de ser bissextos, como 1500, 1700, 1900, porém, se forem múltiplos de 100 e de 400 ao mesmo tempo, eles são considerados bissextos como 1200, 1600 e 2000.

A partir dessas alterações, a duração do ano gregoriano passou a ser de, aproximadamente, 365 dias, 5 horas, 49 minutos e 12 segundos, fazendo com ele esteja apenas 27 segundos adiantados em relação ao ano solar verdadeiro. Dessa forma, a acumulação dessa diferença ao longo do tempo representará um dia em cada 3000 anos (LOPES, 2012).

6 | PROBLEMAS DE FERMI

O italiano Enrico Fermi viveu entre os anos 1901 e 1954. Suas contribuições mais importantes foram no campo da física nuclear e da teoria quântica onde recebeu o Prêmio Nobel de Física por sua contribuição ao desenvolvimento da energia nuclear. No entanto, mal recebeu o prêmio, pois foi forçado a deixar a Itália devido a Segunda Guerra Mundial e após isso, se converteu ativamente como pesquisador na Universidade de Chicago. Atualmente, um dos laboratórios de Física mais importantes do mundo leva o nome de Fermi. Fermi foi membro da equipe que ficou conhecida com o nome de Projeto Manhattan e que desenvolveu a bomba atômica, em Los Álamos, Novo México.

Portanto, Enrico Fermi é considerado um dos principais físicos que introduziram a humanidade na era atômica. Foi ele quem, pela primeira vez na história, realizou um experimento de fissão nuclear controlada. Esse mecanismo está nos fundamentos, tanto dos reatores nucleares como das bombas atômicas. Além disso, adotou uma metodologia de resolução de problemas por estimativas, a qual foi utilizada inicialmente para a estimação da potência da Bomba Atômica desenvolvida por seu grupo de pesquisa. Segundo Batista e Mozolevski (2010, p. 44), Fermi introduziu uma prática muito comum entre os físicos de hoje que é a “física do verso de um envelope”, isto é, antes de resolver um problema que envolva cálculos complicados é necessário obter estimativas cujos cálculos possam ser realizados no verso de um envelope.

A partir dessa perspectiva surge o que se conhece como problemas de Fermi. Albarracín e Gorgorió (2013) chamam de problemas de Fermi uma classe de problemas que, apesar de difícil resolução, aceitam uma aproximação como alternativa para sua solução. Esse método de Fermi foi uma das bases metodológicas empregadas neste estudo.

7 | METODOLOGIA

A presente pesquisa tem abordagem qualitativa, realizada por meio de um estudo bibliográfico sobre as consequências da não existência do ano bissexto no calendário. Portanto, utilizou-se de materiais que já foram publicados por autores que se debruçaram sobre a temática. Os resultados construídos no percurso da investigação, ao longo do ano de 2019, foram baseados na perspectiva de resolução de problemas de estimativas, de Enrico Fermi, mais conhecidos por problemas de Fermi.

Na pesquisa bibliográfica foram utilizados materiais e publicações científicas encontrados na base de dados Google Acadêmico e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), assim como outros meios de obtenção de dados. Foram pré-selecionados cerca de 20 publicações científicas e escolhidas oito para a elaboração do presente capítulo de livro. O critério de seleção incidu sobre referências que fazem menção aos tipos de calendário, delimitando sobre os que auxiliaram na criação do ano bissexto. Além disso, foram

considerados materiais que discorriam sobre a metodologia de resolução de problemas de Fermi, ou seja, problemas de estimativas. Publicações que não se encaixaram nos requisitos citados, foram excluídas do estudo.

8 | POSSÍVEIS CONSEQUÊNCIAS DA NÃO EXISTÊNCIA DO ANO BISSEXTO

Considerando que o marco temporal deste estudo se inicia em 2783 a.C., data em que os egípcios começaram a observar as questões voltadas ao ano bissexto, e se encerra em 2020, o último ano bissexto ocorrido, totalizam-se 4803 anos de duração neste estudo.

A partir disso, analisou-se o movimento de translação da Terra e sua relação com o ano bissexto. Segundo Machado (2014), se não existisse o ano bissexto, as estações do ano ficariam defasadas com relação às datas. Por exemplo, o equinócio iria gradualmente se afastar de 21 de março e, depois de um século, teríamos 25 dias de diferença. Os primeiros resultados deste estudo podem ser observados a partir da Figura 1, que ilustra o movimento de translação completo da Terra:

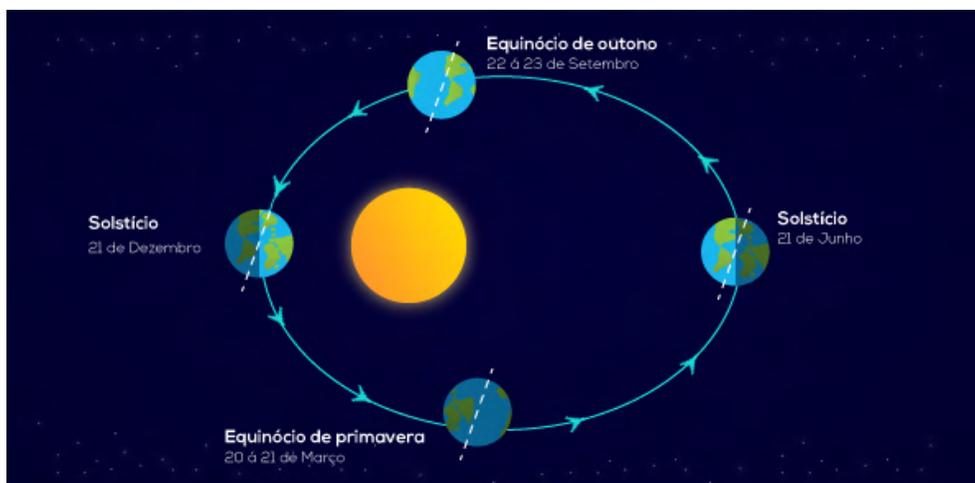


Figura 1 – Movimento de translação completo da Terra.

Fonte: Adaptado de GCF Global.

Ao analisar a Figura 1, observam-se as datas de ocorrência dos solstícios, correspondendo ao início do inverno e do verão, e dos equinócios, correspondendo ao início do outono e da primavera. A partir dessa Figura, indagou-se o que ocorreria se retirássemos um ano bissexto dessa contagem, ou melhor, se com o passar de quatro anos, o ano bissexto não fosse incluso. Então, passou-se a analisar a Figura 2, referente ao movimento de translação após quatro anos sem o ano bissexto:

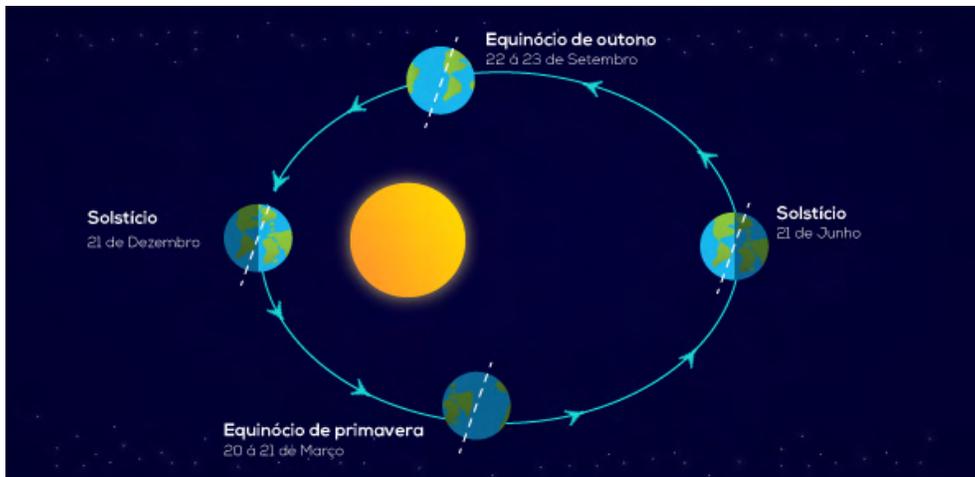


Figura 2 – Movimento de translação após 4 anos sem o ano bissexto.

Fonte: Adaptado de GCF Global.

A partir da Figura 2, procurou-se entender o movimento de translação da Terra com a não existência de um ano bissexto, percebendo-se que mesmo que o ano cronológico seguisse, a translação da Terra não o acompanharia, pois a cada quatro anos, estaria um dia atrasada. Então, seguiu-se fazendo estimativas, porém considerando um período de tempo maior. Considerando ainda que o ano está dividido em quatro estações climáticas e que essas têm, aproximadamente, três meses cada, resolveu-se utilizar um período de 180 anos, em que aconteceriam 45 anos bissextos, chegando-se à Figura 3:

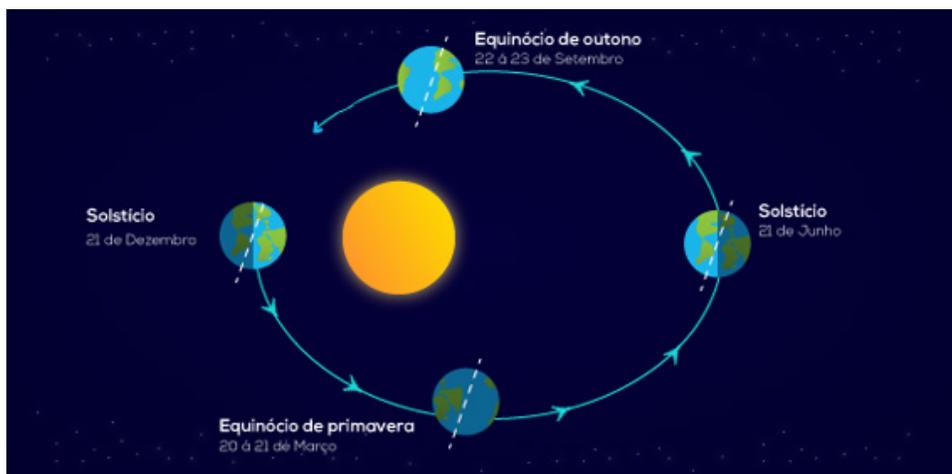


Figura 3 – Movimento de translação após 180 anos sem o ano bissexto.

Fonte: Adaptado de GCF Global.

Com base na representação da Figura 3, constatou-se que após 180 anos de não existência do ano bissexto, o movimento de translação da Terra estaria 1,5 meses atrasado e, conseqüente, provocaria um atraso na ocorrência das estações do ano.

Levando em consideração o que se observou a partir das Figuras 1, 2 e 3 e os 4803 anos, do marco temporal deste estudo, pondera-se que nesse período ocorreriam cerca de 1200 anos bissextos. Logo, haveria o atraso de 1200 dias na translação da Terra, ou seja, 3,29 anos de atraso no seu movimento de translação.

Diante desses apontamentos, chega-se na primeira consequência da não existência do ano bissexto, isto é, uma mudança na orientação da Terra em relação ao Sol. Tal mudança ocorreria, pois, o 0,29 ano dos 3,29 anos, que equivale a 105 dias ou 3 meses e meio, modifica a posição da Terra em relação ao Sol, mudando as datas de ocorrência dos equinócios, que definem o início da primavera e do outono, e dos solstícios, que definem o início do verão e do inverno. Portanto, haveria alteração nos períodos de ocorrência das estações do ano.

Isso provocaria a segunda consequência, uma mudança nos períodos sazonais, ou seja, os períodos em que o clima e demais fatores tornam-se favoráveis para a produção de determinados alimentos. Mesmo que é possível encontrar uma imensa variedade de frutas, verduras e hortaliças a qualquer momento nos supermercados e fruteiras, podem não ser, necessariamente, tão saudáveis. De acordo com Prestes (2019), isso só se dá graças ao uso de agrotóxicos. Sem eles, inúmeras frutas, verduras e hortaliças não seriam consumidas da forma como se quer, mas sim de como a natureza nos possibilita. Outro fator que se relaciona com isso, são os eventos e costumes que necessitam de frutas e demais produtos e subprodutos agrícolas, que podem ser parcial ou diretamente afetados por essas alterações na sazonalidade.

Outra questão que se levanta é, por exemplo, o caso da China e da Índia, que possuem juntas cerca mais de 1/3 da população mundial. E especificamente no caso da Índia, que devido questões religiosas a população não faz o consumo de carne de vaca e seus subprodutos, a produção agrícola torna-se mais importante ainda. Além dessa, outro apontamento que surge é em relação a agricultura nos países subdesenvolvidos. Segundo Polon (2018), uma das principais características da agricultura nos países com menor desenvolvimento econômico é subsistência, ou seja, o plantio para sobrevivência. Agora imagine quantas pessoas que precisam, diariamente, de alimento para sobreviver e que poderiam ser afetadas, devido a essas mudanças?

Com isso, surge a terceira consequência, uma intervenção na economia. Esta, está associada à produção de frutas, verduras e hortaliças, já que a humanidade utiliza a agricultura como forma de sustento. Por ser um setor significativo na economia de diversos países, como a Argentina que, de acordo com Freitas (2020), tem cerca de 7% do seu produto interno bruto (PIB) representado pela produção agrícola ou do Brasil que segundo Roncon (2011), nos mostra que a grande participação e o forte efeito multiplicador do setor

agrícola no PIB, o alto peso dos produtos de origem agrícola (básicos, semi-elaborados e industrializados) na pauta de exportações, bem como a boa qualidade aderida a esses produtos, a contribuição para o controle da inflação e a oferta de empregos do setor, são alguns exemplos da importância da agricultura para o bom desempenho da economia de diversos países.

9 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo se propôs a discutir a importância do ano bissexto e apontar possíveis impactos da sua não existência no calendário. Nesse sentido, realizou-se uma investigação com abordagem qualitativa, por meio de um estudo bibliográfico que buscou estudar os diferentes calendários que originaram a definição atual sobre o que é o ano bissexto, assim como a realização de estimativas, mais conhecidas por problemas de Fermi.

Concluiu-se a partir disso, que o ano bissexto, representado por um dia adicionado a cada quatro anos no calendário, que foi transformado e modificado por diferentes calendários ao longo da história, é de extrema importância. Sua não existência resultaria em algumas consequências, como um atraso de 3,29 translações da Terra e mudanças nos ciclos sazonais para o cultivo de alimentos. E isso impactaria não só na economia de diversos países, que dependem da agricultura para a geração de capital para sua população, como na produção de alimentos para seus habitantes.

REFERÊNCIAS

- ALBARRACÍN, Lluís; GORGORIÓ, Núria. Problemas de estimación de magnitudes no alcanzables: estrategias y éxito en la resolución. **PNA - Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática**, v. 7, n. 3, p. 103-115, 2013. Disponível em: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/pna/article/view/6126/5444> Acesso em: 24 jul. 2021.
- BATISTA, Eliezer; MOZOLEVSKI, Igor. **Métodos de Física-Matemática**. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina – Consórcio ReDiSul, 2010. Disponível em: http://mtm.ufsc.br/~ebatista/Eliezer_Batista_arquivos/Metodos_de_Fisica-Matematica_-_28-jul-2010.pdf. Acesso em: 18 abr. 2019.
- BOCZKO, Roberto. **Conceitos de Astronomia**. São Paulo: Edgard Blucher, 1984.
- FREITAS, Eduardo de. O setor agropecuário da Argentina. **MUNDO EDUCAÇÃO**, 2020. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/o-setor-agropecuario-argentina.htm>. Acesso em: 23 jul. 2021.
- LOPES, Maria do Céu Baptista. O Calendário Atual: História, Algoritmos e Observações. **Millenium**, Viseu/Portugal, v. 43, n.17, p.107-125, jun./dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8183> . Acesso em: 23 jul. 2021.
- MARQUES, Manuel Nunes. **Origem e evolução do nosso calendário**. 2006. Disponível em: <https://docplayer.com.br/3463111-Origem-e-evolucao-do-nosso-calendario-1.html> Acesso em: 23 jul. 2021.

MACHADO, Rubens Eduardo Garcia. Data da páscoa e ano bissexto: A astronomia na história dos calendários. **UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná**, Paraná, 2014. Disponível em: <http://paginapessoal.utfpr.edu.br/rubensmachado/outros-1/data-da-pascoa-e-ano-bissexto-a-astronomia-na-historia-dos-calendarios/pascoa.pdf> Acesso em: 25 jul. 2021.

POLON, Luana Caroline Kunast. A agricultura no mundo atual e as políticas agrícolas nos países desenvolvidos. **Meu Artigo Brasil Escola**, 2018. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/geografia/a-agricultura-no-mundo-atual-as-politicas-agricolas-nos-paises-desenvolvidos.htm> Acesso em: 2 ago. 2021.

PRESTES, Brenda. Alimentos x estações do ano: é melhor comer o que está na safra. **WRun**, São Paulo, 16 maio 2019. Disponível em: <https://wrun.com.br/canal/nutricao/alimentos-estacoes/> Acesso em: 23 jul. 2021.

RONCON, Natalia. **A importância do setor agrícola para a economia brasileira**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso - Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis, Assis, 2011.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Data de aceite: 01/11/2021

Sandra Regina Silva Martins

Universidade Estadual de Goiás – Câmpus
Morrinhos
Faculdade de Caldas Novas - GO

Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada sobre a importância da valorização docente no ensino fundamental, que foi anteriormente apresentado em forma de comunicação oral no IX Encuentro Internacional de La Red Kipus em Lima, Peru, no período de 12 a 14 de março de 2020. O texto original foi publicado no Cuaderno de ponencias y experiencias do mesmo evento.

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo investigar a importância do papel do professor no ensino fundamental e mostrar a necessidade de desenvolver reflexões sobre a imagem do professor, enquanto profissional responsável pela formação e capacitação de indivíduos críticos na sociedade. O professor é responsável pela construção de conhecimento e com isso é capaz de qualificar profissionalmente pessoas em qualquer área, além da formação social e humana que esse exerce. Por isso e por outros motivos, esses profissionais devem ser valorizados, no entanto, muitos ainda menosprezam, desrespeitam, humilham, violentam ou ameaçam os docentes. Como metodologia deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e ações interventivas com crianças do sexto ano do ensino fundamental de duas escolas públicas da no interior de Goiás.

O resultado alcançado mostra a necessidade de dar voz aos estudantes para que possam refletir sobre o valor e o comprometimento dos educadores em suas formações profissionais e pessoais, percepção do respeito ao profissional da educação e dos desafios do cotidiano da prática docente. Assim, vê-se a necessidade de proporcionar ações de intervenção no ambiente escolar junto aos estudantes, com o objetivo de construir um novo olhar sobre a atuação docente, prática essa desgastada e desvalorizada, como está agora, leva os professores a sofrerem de síndrome de esgotamento e a sentirem-se desvalorizados.

PALAVRAS-CHAVE: Valorização profissional, ensino-aprendizagem, autoimagem do professor.

TEACHERS TRAINING AND ITS IMPLICATIONS ON EDUCATION

ABSTRACT: This work aims to investigate the importance of the role of the teacher in elementary school and to show the need to develop reflections on the image of the teacher, as a professional responsible for the training of critical individuals in society. The teacher is responsible for the construction of knowledge and with this, he/she is able to qualify people professionally in any area, beyond the social and human formation that this one performs. For this and other reasons, these professionals should be valued, however, many still despise, disrespect, humiliate, rape or threaten teachers. As a methodology of this work, a bibliographic research and interventional actions were carried out with children of the sixth grade of elementary school of two public schools

of the city. The result shows the need to give students a voice so that they can reflect on the value and commitment of educators in their professional and personal training, perception of respect for the education professional and the challenges of daily teaching practice. Thus, we see the need to provide intervention actions in the school environment with students, with the objective of building a new perspective on the teaching performance, which as it is now, leads to teachers suffering from burnout syndrome and feeling devalued.

KEYWORDS: Professional value, teaching-learning, self-image of the teacher.

1 | INTRODUÇÃO

A preocupação sobre a importância do professor e das ações dentro do contexto escolar para a formação do aluno na construção de seu conhecimento vem, no decorrer do tempo, gerando estudos relevantes entre os estudiosos com o objetivo de mostrar o valor do professor no contexto educacional, assim como sua atuação deve estar voltada à produção do conhecimento do aluno. De acordo com Pavaneli e Purificação (2021), a formação de professores nos diversos âmbitos educacionais, e sua condição como elemento essencial para o sucesso do sistema educacional, é um consenso entre os especialistas e comunidade educacional.

Várias são as dificuldades vivenciadas pelos educadores, como desmotivação, fadiga, síndromes de esgotamento, transtornos emocionais, o que leva a pensar na desvalorização por parte dos governantes e sociedade no que se refere a educação. Pensando nessa desvalorização e na importância do docente, faz-se necessário criar programas e/ou projetos que reforcem na sociedade a necessidade e a importância desses profissionais da educação para a formação intelectual, moral e social da população.

Sabe-se que o professor atua na formação de pensadores não só levando-os a construir conhecimentos, mas também exerce um papel social diante de seus alunos. Dessa maneira, falar da importância do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem para os alunos do ensino fundamental, faz-se necessário no sentido de refletir como realmente é sua prática: não como um mero transmissor de informações, mas como um mediador do conhecimento, valorizando a experiência e a formação de cada docente e, com isso, internalizando e conscientizando o aluno para que possa reconhecer e valorizar o profissional na busca de sua formação como pessoa capaz de pensar, criar e vivenciar o novo, assim como a formação de sua cidadania.

Esta pesquisa teve o objetivo de refletir junto aos alunos do 6º ano do ensino fundamental sobre a importância da valorização do professor durante sua formação, e demonstrar que o docente é importante no ato educativo e para a construção de cidadãos críticos e reflexivos. Para que essa percepção seja construída, acredita-se que um dos caminhos eficazes dentro do ambiente escolar seria ultrapassar o modelo de aulas tradicionais centradas no professor, dando, assim, voz aos alunos, convidando-os a refletir sobre as práticas educativas. É pela palavra e reflexão que adolescentes/estudantes

podem manejar sentimentos hostis, visões equivocadas de educadores e, também, pela voz podem manifestar desejos e propostas alternativas que contribuam para a construção de seus saberes.

Caminhando na construção de novas reflexões acerca da profissão docente, este estudo foi organizado seguindo as seguintes etapas: no primeiro tópico abordou-se sobre a importância da valorização docente para uma construção de uma sociedade crítica e reflexiva sobre a profissão docente cercada por desafios e, crianças e adolescentes como os protagonistas da educação. No segundo tópico, foi abordado sobre o papel do professor e das situações de conflito, bem como sobre as reflexões da escola aberta ao diálogo e, no terceiro momento, foi feita a análise de dados, seguida das considerações finais. Buscou-se refletir junto a estudantes sobre a importância do professor, dando voz a esses sobre o seu imaginário no que se refere ao profissional da educação, bem como tentar oportunizar reflexões com objetivo da construção de novas percepções para a atualidade docente.

2 | A IMPORTÂNCIA DA VALORIZAÇÃO DOCENTE PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE CRÍTICA E REFLEXIVA

No contexto educacional brasileiro, temas como: valorização docente, respeito, novas práticas metodológicas e uma educação voltada à formação crítica e reflexiva do indivíduo estão presentes nas discussões mais atuais do cenário educacional, para a garantia de uma educação de qualidade. O professor é um agente de transformação no processo educacional, suas ações, conhecimentos, percepções e pensamento reflexivo são pontos essenciais que devem ser valorizados e reconhecidos nas escolas. A maneira de ver e perceber o professor ao longo da história sofreu nuances variadas, desde o reconhecimento e valor a uma falta de merecimento de respeito e confiança. As discussões em torno da importância e da valorização do professor são assuntos tão antigo quanto atual, tão discutido quanto desconhecido. Grandes são as transformações e acontecimentos que marcaram e marcam a profissão docente. Segundo Gadotti (2001), o profissional da educação precisa ser respeitado e valorizado como profissional indispensável na escola, a fim de questionar a realidade que a ele se apresenta para então promover mudanças sociais.

Dessa forma, segue-se neste texto um breve resgate da evolução histórica da profissão de professor, evidenciando os diversos olhares deste ator que visa exercer sua prática educativa na busca da construção de seres humanos éticos e solidários. Acredita-se que essa busca por compreender o contexto histórico no qual educadores constroem seu percurso profissional permitirá melhor compreensão do contexto atual desse profissional.

Os primórdios da educação no Brasil iniciaram com a prática dos jesuítas catequizando os índios, os filhos de colonos, visando a formação de novos sacerdotes em meados de 1549, até sua expulsão em 1759, passando para a coroa portuguesa pelo

Marques de Pombal. Por 200 anos prevaleceu uma educação conservadora, religiosa e alheia à revolução intelectual (ARANHA, 2002).

Com o Iluminismo, surgiu uma tendência laica e liberal da educação, deixando essa de ser gerida pela igreja, passando para encargo do Estado. A reforma pombalina marca um período de 10 anos de decadência na educação, com professores mal pagos e sem preparo profissional. As primeiras providências efetivas foram implantadas a partir de 1772 com o ensino público oficial, que estabeleceu planos de estudo, exames de seleção, comportamento moral, delineando um perfil de professor.

Conforme Aranha (2002), no século XIX, com maior intervenção do Estado, ficou estabelecido que a escola elementar deveria ser universal, leiga, gratuita e obrigatória. Nesse mesmo período, surgiu o interesse pela escola normal, início da preparação para o magistério. Percebe-se, neste momento histórico, preocupações sociais da educação, necessidade de preparar as crianças para a vida em sociedade, preocupações com métodos de ensino e o interesse em formar cidadãos. Os pedagogos entraram em evidência (PESTALOZZI, FROEBEL e HERBART), atuando de maneira imperiosa na educação.

Em continuidade, o século XX foi marcado por uma educação para a democracia, com ricas contribuições pedagógicas, que foram desde o tecnicismo a teorias progressistas e construtivistas. Estudiosos da área da Psicologia como Skinner, Piaget, Vygotsky, Wallon, Emília Ferreiro trouxeram avanços para educação e para a formação da cidadania e, ainda nesse período, reafirmaram a necessidade da escola pública, gratuita e obrigatória. Observa-se que o século XX foi marcado por grandes transformações no modelo de vida das pessoas, nas mudanças tecnológicas, nas formas de aquisição do conhecimento, no surgimento do mundo globalizado, na informatização, o que requer trabalhadores polivalentes, proatividade, capacidade cognitiva, pensamento crítico para o exercício profissional, pessoal e social. É aqui que se percebe que o profissional da educação deveria estar no topo do reconhecimento de sua atuação profissional. De acordo com Aranha (2002, p. 240):

Diante das transformações vertiginosas da alta tecnologia, que muda em pouco tempo os produtos e a maneira de produzi-los, criando umas profissões e extinguindo outras, ninguém mais pode se formar em alguma profissão. Daí a necessidade de uma educação permanente, que permita a continuidade dos estudos e, portanto, de acesso às informações.

Diante do exposto, tem-se como expectativa que o professor seja o agente de transformação da sociedade, que ultrapasse os limites do ensino técnico, reprodutor e mecanicista, que promova habilidades de leitura crítica das informações transmitidas pelas mídias. Os recursos tecnológicos como: *internet*, televisão, cinema, aparelhos celulares, vídeos, são elementos de transformação no modelo das escolas tradicionais, estimulando o aluno a posturas mais ativas e críticas, e que o professor seja inovador em suas práticas metodológicas, nas quais os recursos tecnológicos podem ser aliados no processo de

construção do conhecimento de seus alunos.

Acredita-se que o percurso educacional na história do país não apresentou um caminho fácil, foram muitos desafios, retrocessos, lutas, censuras que impediram um caminhar com desenvoltura rumo à educação de qualidade e de direito para todos. Conforme define a Constituição Federal (1988) no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Como essa evidência, os direitos de educação de qualidade e para todos está assegurado por lei. A educação tem como função primordial consolidar a democracia entre os indivíduos e, para isso, precisa ser democrática, vencer as desigualdades sociais e culturais, motivar alunos no processo de ensino e aprendizagem. Para atingir uma educação de qualidade para todos, que atenda a todos de forma igualitária, será preciso vencer muitos obstáculos e passar por reestruturações substanciais quanto à formação docente e das novas metodologias.

Ser profissional do ensino no mundo contemporâneo sempre foi uma tarefa trabalhosa e difícil, visto que existem diversos fatores que se inter cruzam com o ato de ensinar. Entende-se que esse profissional precisa estar apto e preparado no que se refere a conhecimentos específicos de sua área de atuação, mas sua ação mistura-se com metodologias de ensino, com políticas públicas educacionais, com dinâmicas do espaço escolar, infraestrutura, contexto social, nível socioeconômico, desestrutura familiar e características individuais de cada um de seus alunos. Para Imbernón (2016, p. 34), os desafios de sala de aula vão muito além das técnicas de ensino e que lidar com crianças não é uma atividade simples, mas sim, uma tarefa trabalhosa e de alta complexidade. Atualmente, a sociedade tornou-se muito complexa e exigente, os alunos com realidades diversificadas, desagregados emocionalmente pelas famílias, outros perdidos com a falta de limite dos pais, outros que não se adaptam a metodologias de ensino, alguns gritam por atenção e respeito e muitos revidam pela falta de compreensão com agressões dirigidas aos professores. Diante desses fatos, a escola passou a assumir muitas funções de socialização não cumpridas pela sociedade e família.

Em cada época da história, sempre houve uma forma de ver o professor (tradicional, conservador, revolucionário, religioso, autoritário, construtor, etc.) e, cada geração de crianças teve uma forma diferente de ver o professor (IMBERNÓN, 2016). Esses profissionais sempre lutaram por mudanças na escola, lutaram e expuseram-se durante a ditadura militar, enfrentaram desafios e hostilidades políticas e sociais. Independentes de suas formas de atuação, sejam elas autoritárias ou construtivistas, esses mantiveram-se à frente da busca por educação de qualidade. Devido ao empenho de muitos desses profissionais da educação, é que se tem a escola de hoje, apesar de que há muito ainda a ser feito para uma escola melhor, de qualidade e para todos.

2.1 Os protagonistas da educação: crianças e adolescentes

Ser professor exige formação e aperfeiçoamentos constantes, acompanhar as transformações da sociedade e estar preparado para formar melhor o cidadão, frente às exigências do mundo contemporâneo. Para o exercício de sua profissão, o professor também não pode abster-se de compreender os agentes principais do ato educativo: crianças e adolescentes. Compreender os contornos da infância e da adolescência na sociedade moderna proporciona um caminho mais seguro para o exercício da profissão docente.

O que é ser criança? O que é ser adolescente? Parecem perguntas fáceis de serem respondidas, quando não se olha com mais profundidade sobre essa temática, porém traz em si uma série de reflexões profundas. Geralmente pensar em criança subteme momento de prazer, alegrias e satisfações; já a adolescência leva à percepção de conflito, conturbações e rebeldia. Mas nem sempre é deste modo que infância e adolescência são vividas por todos. Os conceitos de criança e adolescentes vêm sofrendo transformações ao longo da história.

Conforme exposto por Ariés (1981), no período da Idade Média, não se nutria um sentimento de infância, a criança não recebia atenção e cuidados condizentes às suas necessidades que as diferenciava dos adultos e, muito cedo em seus desenvolvimentos, as crianças já eram inseridas no mundo dos adultos.

Um marco importante que modificou o olhar do que é ser criança aconteceu a partir dos estudos de Jean Piaget, cujo objetivo era a compreensão da gênese humana. Buscando compreender como o ser humano constrói seu conhecimento, Piaget (1988) desenvolveu extensivos estudos, ao longo de toda uma carreira, sobre o desenvolvimento infantil. Deixou um legado desde o nascimento até adolescência, com características muito específicas sobre o modo de pensar e agir da criança. Suas contribuições resultaram em mudanças significativas na área da educação, uma vez que já não mais se pensava na criança como um ser comparado ao adulto, visto que a criança possui características próprias de pensamento e de compreensão do mundo. Do nascimento à fase adulta, as estruturas da inteligência estão constantemente desenvolvendo-se à medida que a criança espontaneamente age sobre o meio, assimilando e acomodando-se a um crescente arranjo de estímulos do meio ambiente (WADSWORTH, 1996).

Somado aos trabalhos de Jean Piaget, vários outros estudiosos (VYGOSTKY, WALLON, FREUD) desenvolveram estudos sobre o desenvolvimento da criança nos mais amplos aspectos, sociais, afetivos, cognitivos que marcaram mudanças incomparáveis na educação. A escola, os processos educacionais e a função de professor precisam ser modificadas para atender essas crianças que necessitam de atenção, cuidados, estímulos ambientais e desafios para se desenvolverem cognitivamente. O professor não deve se abster de estudar e conhecer o universo infantil, senão não conseguirá desempenhar sua

função com eficiência.

O conceito de adolescência também não é diferente, trata de transformações físicas, cognitivas e sociais, a adolescência também sofre alterações ao longo da história e seu conceito foi marcado por particularidades culturais. Aberastury e cols. (1990), Aberastury e Knobel (1989) e Zagury (1996) são estudiosos clássicos sobre a adolescência que consideram esse um momento de conflitos, incertezas, os adolescentes precisam sair com maturidade para entrar no mundo adulto. Assim, faz-se imperativo que sejam desenvolvidas ações que amadureçam esses jovens para que consigam caminhar de forma saudável em suas vidas afetivas, sociais e profissionais.

Goulart (2015), em sua obra *Psicologia da Educação*, realizou uma discussão exaustiva desde as práticas pedagógicas tradicionais às práticas construtivistas e interacionistas na educação, evidenciando a importância de pensar em modos menos diretivos no processo de ensino e aprendizagem. Para Rogers (1971), a verdadeira aprendizagem é a significativa e a define como aquela que tem sentido para o aprendiz, pois representa uma mudança que ele quer assumir. Esse estudioso apontou o que se percebe na atualidade, ou seja, o sujeito deve ser agente ativo no processo de construção do conhecimento, fato esse que vai ao encontro do modelo de criança e adolescente como ser ativo e participativo. Mais uma vez observa-se a necessidade de novas ações docentes no contexto de sala de aula no mundo contemporâneo.

3 | O PAPEL DO PROFESSOR E AS SITUAÇÕES DE CONFLITO

A primeira imagem que geralmente a sociedade faz da escola é um espaço formal que proporciona os processos de ensino e aprendizagem do aluno, para a promoção do desenvolvimento humano, ético e moral. O ensino é uma ação dentro do contexto escolar, mas que nem sempre gera a aprendizagem. Os processos de aprendizagem dependem de muitas variáveis como: formação docente, desejo pelo processo de aquisição do conhecimento, práticas pedagógicas motivadoras, avaliação significativa para o aluno, etc. Conforme Meirieu (1999), a aprendizagem nunca é uma simples circulação de informações, a mais jovem criança só aprende integrando o novo ao antigo.

Precisamos agora tentar compreender mais precisamente como se estrutura o 'triângulo pedagógico': educando – saber – educador, para aprendermos a criar situações de aprendizagens e ajustar seu desenvolvimento considerando seus efeitos. (MEIRIEU, 1999, p. 80).

Quando aborda esse *triângulo pedagógico*, que envolve educando, saber e educador, o professor deve compreender que seu trabalho deve ir muito além de uma boa proposta pedagógica. Outras variáveis são fundamentais, nesse contexto, como estar atento aos valores que são transmitidos aos alunos, interação significativa entre educador e educando, conhecer e respeitar suas necessidades, trabalhar valores éticos e morais,

ter consciência de fatores de ordem pessoal que possam interferir na ação de ensinar e aprender, percepção das interações afetivas e cognitivas na relação professor-aluno.

O professor depara-se ainda com variáveis de conflito no ambiente de sala de aula como desrespeito entre alunos; preconceito em relação à etnia e gênero; agressões verbais entre alunos e entre alunos e professores; ameaças, apelidos pejorativos, humilhações, chegando inclusive a agressões físicas. Segundo Abramovay e Rua (2002), muitos xingamentos, incivildades, desrespeito, modos grosseiros de expressar acontecem, muitas vezes, por motivos banais. Outros fatores também são geradores de conflitos no ambiente escolar, como a falta de professores e de recursos pedagógicos, imposição de conteúdo sem significado para os alunos, excesso de processos avaliativos.

O professor tem a função de administrar situações de conflito no contexto escolar, sua função não se faz apenas no agir pedagógico, mas também como mediador dos processos de interação social, nas relações interpessoais e na dinâmica das personalidades dos indivíduos. A agressividade, negada por todos, é vista por Freud (em KUPFER, 2002) como uma característica necessária da natureza humana, como uma força que move o ser à ação e à busca da realização de seus desejos. Ao invés de ser negada, seria desviar tais impulsos em um grau de não violência pela sublimação. Para Freud, a criança desvia suas energias agressivas para a pulsão do domínio, aqui ela exerce a curiosidade, a investigação, o domínio do saber (KUPFER, 2002).

No entanto, o que se observa na sociedade é uma negação constante desse exercício de domínio, a agressividade é negada e nunca refletida com os atores envolvidos. O valor está presente na individualidade, pouca tolerância à frustração e busca imediata dos desejos, os quais podem gerar conflitos. Para Aguiar e Almeida (2011), a agressividade é inerente à subjetividade humana que se externaliza por meio de pulsões violentas e que o sujeito não consegue simbolizar. Conforme foi exposto, o fenômeno da violência pode ser compreendido como um sintoma subjetivo, singular e social, uma vez constituído nos laços sociais. O sujeito utiliza esse sintoma como um dispositivo para denunciar um estado psíquico em sofrimento.

Seguindo essa linha de pensamento, a constituição psíquica do sujeito constrói-se na interconexão com o outro, que insere a criança no contexto social. A presença de outro ser interpela o caminho da constituição subjetiva da criança e a impele a construir laços sociais (AGUIAR e ALMEIDA, 2011). O desenvolvimento da criança ultrapassa a herança genética e o simples estímulo e resposta, seu desenvolvimento é estabelecido nas relações sociais e com a presença do outro. Para Freud (em KUPFER, 2002), a presença do outro é fator determinante na formação psíquica do indivíduo e, é nessa relação que o ser supera os impulsos e instintos, constrói a noção de realidade e internaliza normas e valores.

O modelo de educação ocidental possui um perfil voltado a práticas pedagógicas tradicionais, tendo como objetivo o cumprimento de um cronograma e, também, de tarefas, listas, exercícios e avaliações periódicas, ou seja, esquecendo ou não encontrando

espaço para as relações afetivas, éticas, morais e de valores humanos. Segundo Barbosa, Guimarães e Nasser (2014, p. 230):

É necessário que a escola possibilite ao educador e aos alunos interagirem, criarem atitudes de valores; sendo convidados a pensar coletivamente, a participar de eventos que possam provocar atitudes reflexivas e ativas, ou seja, ações que possam prevenir a violência.

A escola, os professores, a gestão escolar, a família e todos envolvidos no ato educativo devem buscar a compreensão da subjetividade humana, dos valores éticos e morais, do ato reflexivo, dando voz a cada ser humano, pois, assim, será permitida a sublimação de sentimentos e desejos reprimidos, canalizando-os para atividades que sejam socialmente aceitas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): a ação de dialogar pede a capacidade de ouvir o outro e de se fazer entender. Sendo a democracia composta de cidadãos, cada um deve valorizar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e também saber dialogar. Nos espaços escolares, a ocorrência de situações de conflito e violência pode dar espaço à reflexão, ao diálogo, à troca de conhecimentos. Para Barbosa, Guimarães e Nasser (2014), a formação de professores, anteriormente voltada ao currículo, à metodologia e à psicologia da aprendizagem, passou a dar espaço a novas demandas, voltou-se para os impasses do mundo atual, o que inclui as relações entre alunos e entre alunos e professores. O papel principal do docente é o de mediador, buscando facilitar a expressão, incentivando a escuta de ambos os lados e possibilitando um espaço entre os sujeitos com objetivo de aprender a se comunicar. É pela fala e pela escuta que os indivíduos podem expressar sentimentos e libertarem-se de amarras que provocam angústia, sofrimento e, conseqüentemente, situações conflituosas que geram violência.

3.1 A escola aberta à reflexão e ao diálogo

Barbosa, Guimarães e Nasser (2014, p. 234) apontam que “não se educa com teoria e não se tem controle sobre os efeitos da influência exercida em outro.” Se pensar dessa forma, talvez possam ocorrer mudanças para romper o modelo de um ensino engessado, superar tantas indisciplinas, conflitos, violências, fracasso escolar, evasão. Permitir que adolescentes expressem seus sentimentos, suas percepções sobre o ato educativo, falar do que gostam e não gostam, pode ser um caminho que abra as portas para a compreensão de muitos comportamentos indesejados na sala de aula como falta de interesse pelas disciplinas e confronto direto com o professor. Ao falarem e refletirem, os adolescentes têm a oportunidade de defrontarem-se com seus interesses e habilidades, entendendo como se relacionam e percebendo o mundo ao seu redor.

A escola, desde seu surgimento, ocupa um espaço de importância na educação de crianças e adolescentes juntamente com a família. Nela acontece não só o aprendizado formal, mas também a convivência social, as descobertas de potencialidades, o respeito,

o autoconhecimento, a ética e os valores morais. Para que a escola promova essas habilidades em seus alunos, ela precisa permitir e dar voz a esses, abrindo espaço para a palavra que permite o esclarecimento, o entendimento do que se passa a sua volta, abrindo caminhos para propostas de resolução de conflitos, propostas metodológicas inovadoras, além de expressar sentimentos reprimidos que podem ser aliviados e compreendidos pela palavra. Para entender o universo dos alunos, é preciso escutá-los e, para escutar é preciso permitir que a palavra circule, daí a necessidade de grupos de reflexão no ambiente escolar (BARBOSA, GUIMARÃES e NASSER, 2014).

O que se observa no ambiente da sala de aula é a busca pelo silêncio do aluno, pela disciplina, pela quietude e, em momentos de conflito e tensão, o equívoco é ainda maior, busca-se a eliminação sumária dos focos que geraram o desconforto. Conforme Ferreira (2017, p. 51), “essa tendência está presente no próprio sentido que muitas vezes atribuímos à paz, quando a associamos à ausência de situações que causam incômodos e provocam confrontos. ” Nesse sentido, o papel da escola deve caminhar na contramão desse pensamento, ou seja, não eliminar ou fugir das situações de conflito sem antes buscar a compreensão e a resolução das tensões. Sem esse entendimento, as escolas podem deixar passar despercebidas muitas situações que poderiam ser um laboratório de aprendizagens, quando o aluno expõe seus desejos, suas angústias, dúvidas, dissabores gera a maturidade, a compreensão e toda intensidade de sentimentos indesejados perdem sua força.

A teoria psicanalítica faz essa análise, quando conclui que a cura tem sua origem na escuta do sujeito que sofre. A fala, pode ser o caminho que permite ao indivíduo se conectar com sentimentos ocultos que geram ansiedades e tensões. Essas situações podem gerar alívio dessas tensões. (FOCHESATTO, 2011).

Para Ferreira (2017), as possibilidades de uma conjuntura conflitante fazem parte da própria natureza humana, esses conflitos podem culminar em violência, assim como podem ter um desfecho não violento e construtivo. Basta que essa força seja canalizada para situações socialmente aceitas, como, por exemplo, explosão de ideias, energia para a construção de conhecimentos, altruísmo etc. Assim, em uma dimensão educativa, é essencial que os educandos façam parte da construção de regras, valores e normas estabelecidas nos espaços escolares, que precisarão respeitar.

4 | DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

No referencial teórico, discorreu-se sobre a importância e a valorização do professor para a formação de indivíduos críticos e reflexivos, enfatizando os desafios dessa profissão, também foi feita uma discussão sobre crianças e adolescentes, que são os protagonistas principais no contexto escolar. Abordou-se, ainda, sobre os desafios do educador diante das situações de conflito e sobre a importância da reflexão e do diálogo no ambiente escolar.

Neste último tópico, tratar-se-á da análise e discussão dos dados.

Para verificar como os alunos veem a importância do professor para suas formações acadêmicas, sociais, éticas e morais, foi realizada uma pesquisa qualitativa, na qual os dados foram coletados por meio de ações de intervenção no ambiente de sala de aula com alunos do 6º ano do ensino fundamental de duas escolas públicas no interior de Goiás.

A pesquisa qualitativa tem como objetivo revelar os mistérios do espaço de estudo, que, muitas vezes, passam despercebidos pelos envolvidos na situação. Uma das características dessa pesquisa é a não preocupação com grande número de dados, pois seu principal objetivo é a interpretação dos fenômenos a serem observados. Contudo, a pesquisa qualitativa não é abrir mão da observação, análise, descrição e compreensão do fenômeno a fim de entender o significado do objeto de estudo em questão. Nessa linha de pesquisa, trabalha-se com a indução, pois só é possível construir hipóteses após a observação e a ação no ambiente pesquisado. Desta forma, entende-se que o pesquisador de nada tem certeza antes de iniciar a pesquisa, o que fará com que ele possa ser influenciado pelos resultados que essa apresentar.

O presente estudo tem caráter qualitativo, fundamentado nos pressupostos da pesquisa-ação, uma vez que as metodologias participativas de pesquisa vêm ganhando reconhecimento progressivo por se tratar de um processo que permite a colaboração dos atores envolvidos (participantes e pesquisadores), em todas as etapas da investigação, favorecendo o desenvolvimento de ações bem-sucedidas (TOLEDO, GIATTI e JACOBI, 2014). No campo de reflexão sobre a importância do professor percebida por alunos no contexto de sala de aula é que se utilizou o método da pesquisa-ação por vários motivos: possibilidade de refletir sobre a atuação docente, proporcionar mudanças na escola, facilitar as decisões colaborativas e estabelecer pontes de comunicação entre os alunos.

O presente estudo foi realizado em duas escolas públicas tendo como participantes 4 salas de 6º ano do ensino fundamental, sendo duas em cada escola. Os participantes foram adolescentes de ambos os sexos, cursando o 6º ano e com faixa etária entre 11 e 13 anos. Uma das escolas, localizada na região central da cidade, de Ensino fundamental de 6º ao 9º ano, que a partir de agora será referida como Escola X. A outra é uma escola pública localizada na periferia da cidade com séries do 1º ao 9º do ensino fundamental, que será trata como Escola Y. Ao todo foram realizados seis encontros de 45 minutos cada (tempo de uma aula), sendo que 3 encontros em cada escola. As ações foram realizadas, primeiramente, na Escola X, no período de abril a junho e, na sequência, na Escola Y, no período de setembro e outubro de 2019.

Para os encontros foram realizadas rodas de conversas com os estudantes, tendo como base algumas perguntas norteadoras: como percebem a profissão de professor? Qual profissão deseja para suas vidas? Qual a importância do professor para a sua formação? O que gostam e não gostam na sala de aula?

Serão analisadas, a partir de agora, as reflexões vivenciadas com os participantes,

realizando uma análise da temática em questão, de ambas as escolas. Não serão tratadas separadamente as escolas neste momento de discussão, pois o objetivo proposto é fazer uma abordagem mais ampla das percepções das crianças/adolescentes sobre a importância dos professores para a formação dos alunos.

Em um primeiro momento, foi realizada uma roda de conversa sobre a pergunta: Como percebem a profissão de professor? Timidamente eles manifestaram um contra gosto em relação a esta profissão, muitos desejam outras profissões como medicina, farmácia, jornalismo, engenharia. No diálogo que se estabeleceu com os alunos, foi ficando cada vez mais evidente que ser professor não possui mérito algum. Alguns alunos foram convidados a refletir sobre a falta de valor deste profissional, gerando algumas falas como: “professor não ganha muito dinheiro”; “professor é pobre”; “não gosto de ser professor, tem muito aluno custoso”. Conforme as discussões apontadas no decorrer deste estudo sobre a valorização docente, percebe-se que crianças/adolescentes ainda muito jovens trazem em seu imaginário uma visão de menosprezo e de menos valia dessa profissão. Essa situação não causou espanto, pois como visto em Aranha (2002), ao fazer uma busca da história da profissão de professor, seu percurso foi de desvalorização e de muitas lutas. Como coloca Imbernón (2016), nem a educação, nem os professores recebem o tratamento que merecem, esse fato fica evidenciado nas percepções dos participantes deste estudo.

Num segundo encontro, abordou-se sobre o tema: “O que gosta e não gosta na sala de aula?” Emergiu a partir dessa questão o que se discutiu ao longo deste estudo no que se refere às metodologias do professor, ou seja, aulas cansativas, excesso de tarefas, busca pelo silêncio e disciplina na sala de aula, o ato de copiar e repetir atividades, cópias de textos etc. Essas percepções puderam ser visualizadas em algumas falas das crianças/adolescentes: “Não gosto de copiar tarefa do quadro, é chato”; “os professores são estressados e bravos”; “queria que as aulas fossem mais divertidas”; “queria fazer menos atividades de copiar”.

Subjetivamente, percebe-se que as crianças/adolescentes, mesmo sem compreender, ao certo, o que seriam novas metodologias, expõem o desejo de algo novo no ambiente de sala de aula. Dizem-se contrariados a copiar, implicitamente, quando falam de terem menos atividade de cópia. Verifica-se na relação com esses o desejo de aulas práticas, atividades significativas ao seu cotidiano e universo. De acordo com Saviani (1991), as metodologias tradicionais continuam as mais utilizadas pelo sistema de ensino, fato esse percebido nos encontros realizados com os alunos deste estudo.

Na evolução dos encontros com os sujeitos, foram perceptíveis novos posicionamentos da importância dos professores em suas vidas, como: “o professor é chato, mas é importante pra gente”; “o professor é bravo e exigente, mas para nosso bem”. Foi possível perceber que ao falarem e refletirem, os participantes iniciaram novas percepções da importância do professor. Apesar de perceberem-no como exigente, eles os veem como fundamentais para seus futuros. Para Barbosa, Guimarães e Nasser (2014), os alunos

constroem-se pelas relações sociais, pela linguagem e pela reflexão, elaborando, assim, novas compreensões. Conclui-se que proporcionar espaços de reflexão e de linguagem com esses jovens alunos sobre a importância e a valorização do professor pode ser o caminho para uma nova construção da imagem docente.

Outro dado que merece ser discutido, neste estudo, trata dos comportamentos indisciplinados dos estudantes, dos conflitos e dos comportamentos desafiadores desses em relação aos seus professores. Em muitos encontros, o professor permanecia na sala de aula durante a atividade proposta pela pesquisadora, permitindo a compreensão de tais fatos. No decorrer das ações de intervenção, principalmente, na Escola Y, da periferia da cidade, um dos grandes desafios foi administrar tais atitudes. Em muitos momentos de interação com os estudantes, observou-se as rixas entre eles, como xingamentos, palavras de hostilidade, chegando inclusive a contatos físicos. Com relação a seus professores, uma animosidade e certo desprezo foram percebidos em atitudes de não aceitação da autoridade do professor, desafiando as suas ordens.

O que mais chamou atenção desses fatos foi justamente a falta de oportunidade de discutir junto aos alunos os motivos dos comportamentos considerados adversos. A atuação docente foi implacável junto aos estudantes, impondo autoridade, cerceando as falas dos alunos com ameaças de castigo, de serem colocados para fora da sala e até de advertência. Como discutido no referencial teórico deste estudo, por Barbosa, Guimarães e Nasser (2014), os atos de conflitos devem ser substituídos pela palavra. Assim, abrir espaço para a palavra possibilita buscar esclarecimento, entendimento do sofrimento ou da atitude manifestada e encontrar a resolução de tais problemas e/ou conflitos.

O que se percebe diante desses fatos, é que os professores não estão preparados para lidar com situações de conflito e hostilidade, que não possuem tempo para refletir junto aos atores deste estudo, pois estão envolvidos com o cronograma a ser cumprido e com as demais metas da instituição escolar, além de certa rigidez de postura quanto à disciplina. Segundo Cavalcante, Dias, Oberg e Carapeticow (2014), a escola ainda não se vê como agente transformador no processo de conflitos. Ela está sem tempo para refletir sobre a sua prática e para repensar o projeto político-pedagógico. Como bem colocam esses autores, a escola que se abre para todos precisa fortalecer os mecanismos de combate ao preconceito, à violência, trabalhando a diversidade social, sexual, etnia, social e o desenvolvimento cognitivo, sensorial e físico.

O professor não pode privar-se de sua autoridade em sala de aula, e essa difícil arte de corrigir sem censurar, conhecer para melhor cuidar e tentar solucionar supõe uma habilidade pedagógica que demanda, além da técnica, uma relação de afeto, sem a qual dificilmente a formação cidadã terá êxito nos processos educacionais (FERREIRA, 2017). Diante do exposto, vê-se que o profissional da educação deve superar a técnica para melhor formar cidadãos.

Outro ponto a ser observado refere-se à diferença entre as duas escolas, nas quais

percebeu-se que as atitudes de maior conflito e hostilidade foram detectadas na Escola Y. Como evidenciado acima, essa escola está situada na periferia da cidade, com crianças mais carentes, de contextos sociais menos favorecidos. Algumas crianças/adolescentes eram visivelmente rebeldes, contrariavam as regras que eram colocadas para as rodas de conversas e faziam questão de chamar a atenção da pesquisadora e dos professores presentes em sala, além de referirem-se a si mesmos como pessoas que correm risco nos contextos de suas vidas. Esse fato foi evidenciado na fala de um estudante que disse: “Se não estudar, vira bandido”; “bandido não vive muito”.

Nesse contexto, a escolarização pública no Brasil possui o desafio de assegurar educação de qualidade para todos, estar preparada para o processo de enfrentamento da desigualdade social e para a busca de uma sociedade mais justa. Dessa forma, reforça-se a necessidade de fomentar uma consciência crítica dos professores, capacitá-los para que possam intervir qualificadamente nas situações de vulnerabilidade de crianças e adolescentes, para uma melhoria das condições de vida desses indivíduos que estão à margem da sociedade.

Quanto a Escola X, não houve ações de conflitos, violência e desrespeito entre colegas e colegas/professores. Observou-se, no entanto, reclamações dos participantes quanto ao excesso de atividades e tarefas e desejo de aulas diferenciadas. Durante o contato com essa escola, percebeu-se a utilização de modelos tradicionais de ensino e grau de exigência quanto aos comportamentos dos alunos. Nas duas escolas verificou-se que não há uso de recursos tecnológicos, como salas de vídeo, *datashow*, aparelhos celulares.

Os recursos tecnológicos são elementos presentes no cotidiano de crianças e de adolescentes do século XXI e querer afastá-los dessa realidade é o mesmo que remar contra a maré. Observa-se que as escolas ainda resistem e querem manter esse distanciamento, talvez por não estarem preparadas para utilizá-los ou mesmo por rigidez em suas formações. É importante ressaltar que as tecnologias de informação não substituem o papel do professor, mas podem ser um forte aliado no processo de ensino e aprendizagem neste momento histórico em que se vive. Tais recursos podem ajudar professores a despertar o desenvolvimento cognitivo, a motivação e a curiosidade dos alunos, tornando as aulas mais atrativas, mais dinâmicas e produtivas.

De acordo com os dados observados na interação com os estudantes, o ensino intelectualista, cercado por regras, que tem o professor como centro, cabendo aos alunos somente a reprodução da informação, ainda é a marca no sistema de ensino em nosso país. A emergência das novas tecnologias no campo educacional, a capacitação dos professores para uso dessa prática, podem ser um novo começo nas salas de aula, gerando a motivação, dissolvendo conflitos e proporcionando aprendizagens significativas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É perceptível uma preocupação por parte de estudiosos e pesquisadores em contribuir para uma educação de qualidade, que atenda a todos de forma igualitária e que essa ação só pode ser alcançada com novas ações no contexto escolar, principalmente, com alunos e professores. Aos professores, formação continuada que os oportunize a compreender as novas exigências do mundo contemporâneo, as novas metodologias, os recursos tecnológicos, a educação solidária e humanizante e o despertar de um novo olhar aos principais agentes desse contexto, os alunos. Aos alunos, levá-los à compreensão de seus universos, dos modos de compreensão de mundo, novas construções da imagem docente, respeito, ética, moral e valores humanos.

A partir da análise realizada neste estudo, foi possível verificar que, no universo escolar, os estudantes quase não possuem espaços para expressarem os seus anseios, suas incertezas, desejos, sentimentos e necessidades. O modelo de educação praticado é a busca pelo silêncio, a obediência e a submissão à autoridade do professor, práticas essas que não propiciam espaços para que os adolescentes façam o que realmente condiz com essa fase do desenvolvimento.

Percebe-se que os adolescentes passam por instabilidades externas, as ideias pessoais e sociais, os valores éticos e morais da infância, a níveis conscientes e inconscientes, entram em conflito com as experiências do momento, desdobrando-se em uma reestruturação da identidade em muitos aspectos. Assim, superar tais conflitos, formar uma nova identidade requer a expressão de sentimentos e ideias que, na maioria das vezes, são abafados nos ambientes educacionais, familiares e sociais.

As oscilações de sentimentos variados e de conflitos característicos do período da adolescência levam à travessia para a autoafirmação, mas essa travessia poderá acontecer eficazmente ao oferecer-lhe espaços de expressão, de liberdade para pensar e expressar esses pensamentos, diálogo, planejamento, debate e busca por novas ações. Assim, a escola deve ser a principal promotora desses espaços de debates e reflexões para esses indivíduos, mas, para isso, ela precisa reformular-se em suas práticas metodológicas, compreender o universo dos estudantes, os seus contextos sociais, afetivos e cognitivos. Porém, conforme as percepções adquiridas durante este estudo de intervenção junto aos alunos do ensino fundamental, percebeu-se um despreparo profissional para proporcionar esses momentos de debates e reflexões. Como já discutido anteriormente, o professor ainda se vê numa postura conservadora e autoritária no exercício de sua profissão, ainda requer formações e capacitações que os oportunize uma ação dentro dos espaços de sala de aula que não seja a transmissão do conteúdo, mas sim espaços de reflexão, construção e mediação.

É visível que ainda a formação do professorado segue paradigmas obsoletos e está diante de grandes incertezas. De outro lado, seria preciso rever profundamente a formação

inicial de professores, levando em conta os atuais paradigmas de ensino e aprendizagem, visando desenvolver uma nova identidade docente no século XXI.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. e cols. **Adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

ABERSTURY, A. & KNOBEL, M. **Adolescência normal: um enfoque psicanalítico**. (S. M. G. Ballve Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ABROMOVAY, M. & RUA, M. G. **Violência nas escolas**. (V. 1.; 2a. ed.). Brasília: UNESCO, 2020.

AGUIAR, R.M.C. & ALMEIDA, S.F.C. Violência na escola: reflexões acerca da (re)construção dos laços de autoridade no cotidiano escolar. In. On-line ISBN 978 – 60944-35-4. Ano 8 Col. LEPSI IP – USP, 2011.

ARANHA, M.L. de A. **História da Educação**. (2a. ed.). São Paulo: Editora Moderna, 2002.

ARIÉS, P. História social da criança e da família. (2a. ed.; Dora Flaksman Trad.). Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.

BARBOSA, G.F.; GUIMARÃES, M. S. & NASSER, Y.B. A prevenção da violência na escola: ações e intervenções possíveis. In. Schimanski, E.; Cavalcante, F.G.(orgs). **Pesquisa e Extensão: experiências e perspectivas interdisciplinares**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CAVALCANTE, F.G.; DIAS, M.V.; OBERG, L.P. & CARAPETICOW, E.M. (2014). Garantia de direitos e prevenção na escola: a formação de gestores e diretores no âmbito global e local. In. Schimanski, E.; Cavalcante, F.G.(orgs). **Pesquisa e extensão: Experiências e perspectivas interdisciplinares**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

FERREIRA, P. Cantanheide. **A não violência como princípio norteador do processo de aprendizagem**. São Leopoldo: Oikos; Anápolis: Editora UEG, 2017.

FOCHESATTO, W.P.. A cura pela fala. In. **Estudos de Psicanálise**. Belo Horizonte-MG. n. 36, p. 165–172, Dezembro, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOULART, Í.B. (2015). **Psicologia da Educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

KUPFERr, M.C. **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. (3a. ed.). São Paulo: Scipione, 2002.

MEIRIEU, P. **Aprender...sim, mas como**. (7a. ed.; Vanise Dresch Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PAVANELI, Keila Ferreira; PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo. As constantes mudanças nos contextos da formação de professores no Brasil. **Revista Científica Novas Configurações –Diálogos Plurais**, v. 2 n. 1, 2021.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. (Cabral Trad.). Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

ROGERS, R.C. **Liberdade para Aprender**. (Edgar de G. da M. Machado Trad.). Belo Horizonte: Interlivros, 1971.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. (24a. ed.). São Paulo: Cortez, 1991.

TOLEDO, R.F.; GIATTI, L.L. & JACOBI, P.R. A pesquisa-ação em estudos interdisciplinares: análise de critérios que só a prática pode revelar. **Interface** (Botucatu), 18(51), pp. 633-646, 2014.

WADSWORTH, B.J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. (4a. ed.). São Paulo: Pioneira, 1996.

ZAGURY, T. **O adolescente por ele mesmo: orientação para pais e educadores**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

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

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 05/08/2021

Vicente Marlon Villa Villa

Universidade Nacional de Chimborazo,
Riobamba - Chimborazo - Equador
<https://orcid.org/0000-0002-4292-2391>

Mayra Karina Flores Escobar

Universidade Nacional de Chimborazo,
Riobamba - Chimborazo - Equador
<https://orcid.org/0000-0002-7702-8242>

Manuel Antonio Reino Reino

Universidade Nacional de Chimborazo,
Riobamba - Chimborazo - Equador
<https://orcid.org/0000-0003-4834-8711>

Rodrigo Enrique Velarde Flores

Universidade Nacional de Chimborazo,
Riobamba - Chimborazo - Equador
<https://orcid.org/0000-0002-5130-6822>

RESUMO: A Lei Orgânica do Ensino Superior, no seu Art. 14, menciona que os Institutos Superiores fazem parte das instituições de Ensino Superior, este tipo de instituições de ensino também são avaliadas e devem cumprir as obrigações que o Governo Central exige, como fazem as universidades. O objetivo desta pesquisa foi verificar a relação entre o índice de remuneração e o ambiente de trabalho dos funcionários que prestam seus serviços no Instituto Superior A. A pesquisa tem abordagem quantitativa, o tipo de estudo é correlacional, seu desenho não é

experimental com uma seção transversal. Os métodos utilizados foram: analítico e indutivo, a população foi de 45 funcionários e a amostra 42, pois 3 funcionários estão na folha de pagamento mas nunca trabalharam na referida Instituição, foi aplicada uma amostragem probabilística aleatória simples. As informações foram coletadas por meio da técnica de survey cujo instrumento foi o questionário, com validade e confiabilidade por meio do coeficiente de Cronbach de 0,944. A estatística utilizada foi a correlação de Spearman, com nível de significância de 5%. Os resultados obtidos permitiram rejeitar a hipótese nula, porque alguns aspectos tinha uma fraca correlação positiva com a remuneração recebida, para concluir: A remuneração recebida não tem efeito sobre o ambiente de trabalho percebida nos Institutos de Ensino Superior em Quito, Instituto Um caso.

PALAVRAS-CHAVE: Ambiente de trabalho, Salários, Ensino Superior, Empregados.

THE REMUNERATION INDEX AND ITS EFFECT ON THE WORK ENVIRONMENT OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTES IN QUITO - ECUADOR, CASE A

ABSTRACT: The Organic Law of Higher Education, in its Art. 14 mentions that the Higher Institutes are part of the Higher Education institutions, this type of educational institutions are also evaluated and must comply with the obligations that the Central Government requires, as they do the universities. The objective of this research was to determine the relationship that exists between the remuneration index and the

work environment of the employees who provide their services in the Higher Institute A. The research has a quantitative approach, the type of study is correlational, its design is not experimental with a cross section. The methods used were: analytical and inductive, the population was 45 employees and the sample 42, because 3 employees are on the payroll but never worked in said Institution, a simple random probability sampling was applied. The information was collected using the survey technique whose instrument was the questionnaire, with validity and reliability through the Cronbach coefficient of 0.944. The statistic used was the Spearman correlation, with a significance level of 5%. The results obtained allowed rejecting the null hypothesis because some aspects had a weak positive correlation with the remuneration received, to conclude: The remuneration received has no effect on the perceived work environment in the Higher Education Institutes in Quito, Institute A case.

KEYWORDS: Higher Institutes, Work environment, Salaries, Higher Education, Employees.

1 | INTRODUÇÃO

Os Institutos Superiores fazem parte das instituições de Ensino Superior, a lei que rege este tipo de instituições é a Lei Orgânica do Ensino Superior, que no seu artigo 14º menciona:

As instituições do Sistema de Ensino Superior são:

- a) Universidades, públicas e privadas escolas politécnicas, devidamente avaliadas e credenciadas, nos termos desta Lei; e,
- b) Os institutos superiores técnicos, tecnológicos, pedagógicos, de artes e os conservatórios superiores, públicos e privados, devidamente avaliados e acreditados, nos termos desta Lei.

Assim, este tipo de instituições de ensino também são avaliadas e devem cumprir as obrigações que o Governo Central exige, tal como fazem as universidades.

O Governo de Eco. Rafael Correa elevou substancialmente os requisitos para ser docente em uma instituição de ensino superior e exigiu uma série de processos no desenvolvimento das funções docentes, tudo isso com o objetivo de intensificar efetivamente a qualidade do ensino, além disso, isso leva ao o trabalho administrativo dentro deste tipo de instituição seja mais tedioso e exigente.

No entanto, muitos dos institutos, embora alguns deles possuam classificação A ou que atendam grande percentual com o credenciamento determinado pelo Poder Público, mantêm grande defasagem na remuneração oferecida aos seus funcionários em relação à remuneração de outras instituições de ensino superior como como as universidades, como é o caso do Instituto A. Esta pesquisa visa determinar a relação entre as variáveis: remuneração recebida pelos funcionários do Instituto A e o ambiente de trabalho percebido pelos seus funcionários que permite estabelecer conclusões benéficas para o setor da educação em relação ao melhoria dos salários recebidos e / ou dos fatores que influenciam o ambiente de trabalho Esta pesquisa é relevante, pois esclarece várias conclusões sobre

o tema ambiente de trabalho e o índice de remuneração, ajuda a estabelecer conclusões benéficas para o setor educação em relação à para melhorar a remuneração auferida e / ou a melhoria dos fatores que influenciam o ambiente de trabalho, desde que as duas partes se retroalimentem. Para os colaboradores, constitui também um contributo útil para a compreensão das suas motivações com as quais podem chegar a um consenso perante os seus empregadores, a fim de melhorar os aspectos vitais que fazem do seu local de trabalho um local de satisfação e não de obrigação.

2 I MATERIAIS E MÉTODOS

2.1 Referencial teórico

Muitos são os fatores que determinam o valor de uma remuneração em uma organização, Robbins (2010) aponta alguns deles, tais como: tipo de negócio, sindicalização do negócio, ênfase no trabalho ou capital, filosofia de gestão, localização geográfica, lucratividade da empresa, porte da empresa, exercício e desempenho do funcionário e tipo de desempenho no cargo. (p.218)

No caso das Instituições de Ensino Superior A, por exemplo, o número de alunos matriculados é um fator determinante, uma vez que, de acordo com isso, é gerada uma receita para a Instituição, o que lhe permite cobrir seu orçamento ou não. Vejamos a seguinte tabela de desenvolvimento do Instituto A.

Cargos	2015	2016	V 2016 - 2015	2017	V 2017 - 2015
Cargos administrativos	22	21	-5%	20	-9 %
Cargos acadêmicos	19	17	-11%	15	-21%
Professores período ou meio período	de meio18	15	-17%	10	-44%
Professores profissionais honorários	75	67	-11%	60	-20%
Folha de pagamento total	134	120		105	
Variação A		-10%		-22%	
Estudantes	1290	1220		1150	
Variação B		-5%		-onze%	

Tabela nº 1: Variações de funcionários versus alunos 2015-2016-2017 do Instituto A

Fonte: Instituto A

Elaboração: Grupo de Pesquisa

Tabela No 1. indica que com base em 2015, as variações em relação à movimentação de funcionários de 10% e 22% para os anos de 2016 e 2017 são superiores às variações do número de alunos de 5% e 11% para os anos de 2016 e 2017. Também há uma

elevada separação dos funcionários da Instituição em professores de meio período com 44%, professores honorários profissionais com 20% e cargos acadêmicos com 21% para o ano de 2017 em relação ao ano. 2015. As decisões sobre os salários dependem dos rendimentos gerados na Instituição, de acordo com a pesquisa realizada não há política de fixação de salários, em 2004 fizeram uma modificação salarial, após dez anos em 2014, realizaram um estudo de avaliação pontual, recomendando uma política salarial melhor, dando-lhe um pequeno aumento, posteriormente nenhuma alteração foi feita, e o estudo foi deixado para um lado.

A PUCP (2017), aponta em seu artigo publicado que:

... na maioria dos países do mundo, há descontentamento dentro do ambiente de trabalho, gerado principalmente pelos baixos salários que os funcionários sentem, o que incentiva o mau ambiente de trabalho, o que culmina em baixo desempenho pessoal ... Está comprovado que médias fixas e baixos salários não contribuem para um bom ambiente de trabalho e não permitem uma avaliação de melhorias ou resultados. (p. 49)

Este artigo menciona um círculo vicioso entre a remuneração e o ambiente de trabalho, mas também indica que depende do trabalhador individual para promover um bom ambiente, e aponta estatísticas que indicam que as pessoas com melhor ambiente de trabalho percebem que eles têm melhor remuneração em relação aos indivíduos que não têm.

Chiavenato (2011), corrobora esse círculo, pois indica que o ambiente de trabalho "influencia o estado motivacional das pessoas e ao mesmo tempo recebe influência dele" (p.74), indicando que há um feedback recíproco entre esses dois elementos, estando o salário ou vencimento dentro dos incentivos que motivam um indivíduo, portanto, espera-se que haja uma alta correlação entre as variáveis salário e ambiente de trabalho.

Clima de trabalho

Chiavenato (2011) aponta que o clima organizacional está relacionado à motivação dos membros de uma organização, quando a motivação é alta, o clima é alto, proporcionando relações de satisfação, incentivo, interesse e colaboração, enquanto se a motivação é baixa, o clima é baixo, dando estados de desinteresse, apatia, insatisfação, depressão e até inconformismo, agressividade ou tumulto ... e que o clima organizacional é aquela "qualidade ou propriedade do ambiente organizacional que seus funcionários percebem ou vivenciam e que influencia sua conduta." (p. 74).

De acordo com Litwin e Stringer citados por Dessler (1993), o clima organizacional é "os efeitos subjetivos percebidos do sistema formal, o" estilo "informal dos administradores e outros fatores ambientais importantes sobre as atitudes, crenças, valores e motivação das pessoas que trabalham em uma determinada organização." (p.182), ou seja, o ambiente de trabalho é uma percepção que o trabalhador tem sobre diversos fatores em seu ambiente de

trabalho e que influenciam seu comportamento, esses fatores foram agrupados e compõem as chamadas dimensões do trabalho ou ambiente organizacional.

Vários autores têm dimensionado o ambiente de trabalho de diferentes formas, entre os principais estudos estão os de Likert; Litwin e Stringer; Pritchard e Karasick; Bowers e Taylor, entre outros. A tabela a seguir especifica os componentes das dimensões do ambiente de trabalho.

Likert	Litwin e Stringer	Pritchard e Karasick	Bowers e Taylor
8 dimensões	6 dimensões	11 dimensões	5 dimensões
Métodos de comando	Estrutura	Autonomia	Mudanças tecnológicas
Motivação	Responsabilidade individual	Conflito e cooperação	Recursos humanos
Comunicação	Remuneração	Relações sociais	Comunicação
Interação superior / subordinado	Riscos e tomada de decisão	Estrutura	Motivação
Tomada de decisão	Apoio e amizade	Remuneração	Tomada de decisão
Processos de planejamento	Tolerância a conflitos	Desempenhodesempenho	
Objetivos de		Status	
		Flexibilidade e inovação	
		Suporte para	

Tabela 2: Dimensões do ambiente de trabalho segundo vários autores

Fonte: Sandoval (2004), p. 45

Elaboração: Grupo de Pesquisa

Ou seja, para a medição do ambiente de trabalho, a pesquisa é estruturada de acordo com as dimensões correspondentes, que são qualificadas por meio de uma variável qualitativa ordinal.

Remuneração

Segundo Robbins (2010), uma organização que investe dinheiro no recrutamento, seleção, orientação e treinamento de seus funcionários, o que se deseja é reter funcionários competentes e de alto desempenho, uma vez que ajudam a organização a cumprir sua missão e sua objetivos, por isso é importante gerenciar adequadamente o desempenho dos funcionários e desenvolver um programa de remuneração e benefícios apropriado.

A remuneração é a recompensa e a motivação que um colaborador recebe em troca do desempenho de suas funções na organização por meio de incentivos e prêmios, que são diretos ou indiretos de caráter econômico e extra econômico. Salários [ou salários], bônus,

prêmios e comissões constituem a remuneração econômica direta, enquanto férias, bônus, bônus, extras, utilidades, horas extras, benefícios e serviços sociais, subsídios fornecidos pela empresa, constituem a remuneração econômica indireta. (Chiavenato, 2011)

O salário ou vencimento é considerado segundo Chiavenato (2011) de três formas: 1) é o pagamento por um trabalho executado; 2) é a medida do valor de uma pessoa para a organização; e 3) classificar uma pessoa dentro da organização.

Portanto, o salário ou vencimento constitui um elemento vital e mesmo para algumas pessoas a razão do seu trabalho. Por meio de uma revisão documental, pode-se observar que nos índices de remuneração para cargos básicos como zeladores e auxiliares não há uma diferença importante, porém em cargos-chave como professores e gestores em tempo integral e / ou coordenação administrativa a diferença é grande, mantendo uma diferença de quase 2,5 vezes, ou seja, os salários em alguns cargos do Instituto A são menores em relação ao mercado.

2.2 Método

O presente trabalho de pesquisa teve abordagem quantitativa, o tipo de estudo é correlacional com delineamento transversal não experimental. Os métodos utilizados foram: analítico e indutivo, a população foi de 45 funcionários e a amostra 42, pois 3 funcionários estão na folha de pagamento mas nunca trabalharam na referida Instituição, foi aplicada uma amostragem probabilística aleatória simples. Para a coleta das informações, utilizou-se a pesquisa como técnica cujo instrumento foi o questionário estruturado em cinco blocos: Colaboração, carreira, liderança, trabalho e estrutura e imagem, foi pontuado na seguinte escala: Nunca, quase nunca, às vezes, quase sempre, sempre, não se aplica. com validade e confiabilidade pelo coeficiente de Cronbach de 0,944. A pesquisa foi realizada em um Instituto Superior da cidade de Quito. As fontes primárias são os 42 funcionários para os quais foi realizado o inquérito de ambiente de trabalho e o departamento de talento humano onde se obteve a informação sobre os salários recebidos pelos funcionários, enquanto as fontes secundárias são os ficheiros documentais e as informações digitais utilizadas para o presente análise.

A análise estatística foi realizada de forma descritiva e inferencial no pacote estatístico SPSS. A estatística utilizada foi o coeficiente de Spearman, com nível de significância de 5%.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação ao ambiente de trabalho, cada bloco foi composto por uma série de questões, os resultados foram os seguintes:

Fatores Colaboração	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Não se aplica	Ambiente Total
Bome solidariedade	4,8%	14,3%	52,3%	14,3%	14,3%	0,0%	100,0%
Colaboração com outras unidades	4,8%	16,7%	40,5%	26,2%	11, 8%	0,0%	100,0%
Colaboração da mesma unidade	2,4%	4,8%	40,5%	19,0%	33,3 %	0,0%	100,0%
Total	15,9%	44, 4%	39,6%	0%	100,0%		

Tabela Nº 3. Resultados Colaboração

Fonte: Resultados da pesquisa de ambiente de trabalho

Elaboração: Grupo de Pesquisa

Os resultados indicam que 44,4% percebem que às vezes há colaboração, 39,6% percebem que quase sempre há e sempre colaboração, e os 15,9% indicam que nunca ou quase nunca há colaboração.

Fatores de	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Não se aplica	Total
Possibilidade de promoção	16,7%	21,4%	19,0%	9,5%	31,0%	2,4%	100,0%
Promoções justas	16,7%	31,0%	23,8%	11,8%	14,3%	2,4%	100,0%
Critérios de avaliação adequados	4,8%	11,9%	38,0%	16,7%	23,8%	4,8%	100,0%
Educação e / ou treinamento	45,3%	16,7%	23,8%	7,1%	7,1%	0,0%	100,0%
Autonomia para o trabalho	9, 5%	7,1%	28,6%	28,6%	26,2%	0,0%	100,0%
Total	36,2%	26,6%	35,2%	1,9%	100,0%		

Tabela No 4. Resultados da CarreiraCarreira

Fonte: Resultados pesquisa de ambiente de trabalho

Elaboração: Grupo de Pesquisa

Os resultados indicam que 36,2% percebem que não há aspectos bons relacionados à carreira e incentivos, 35,2% indicam que há sempre e quase sempre aspectos bons relacionados à carreira e incentivos, 26,6% indicam que Às vezes há aspectos positivos em termos de carreira e incentivos e 1,9% indicam em algumas questões que essas questões não se aplicam à sua realidade de trabalho.

Fatores de	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Não se aplica	Total
Boss segue meu Plano de Desenvolvimento Individual	14,3%	21,4%	28,6%	14,3%	19,0%	2,4%	100,0%
Boss é uma referência	4,8%	9,5%	28,6%	21,4%	35,7%	0,0%	100,0%
Chefe sem favoritismo	2,4%	11,9%	40,5%	7,1%	38,1%	0,0%	100,0%
Decisões próprias sem chefe	14,3%	21,4%	31,0%	21,4%	11,9%	0,0%	100,0%
O chefe mantém um bom trabalho ambiente	9,5%	21,4%	23,8%	11,9%	31,0%	2,4%	100,0%
Boss fornece informações sobre o desempenho	14,3%	14,3%	35,7%	19,0%	16,7%	0,0%	100,0%
Total	26,6%	31,4%	41,3%	0,8%	100,0%		

Tabela No 5. Resultados de Liderança

Fonte: Pesquisa de ambiente de trabalho

Elaboração de: Grupo de Pesquisa

Em relação à Liderança, a percepção é positiva em 41,3%, 31,4% indicam que a Liderança às vezes é positiva e 26,6% indicam que a Liderança nunca e quase nunca é adequada.

Fatores	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Não aplica	Total de
Capacidade de acordo com as tarefas	4,8%	7,1%	11,9%	35,7%	40,5%	0,0%	100,0%
trabalhando reconhecido e apreciado	16,7%	23,8%	33,3%	16,7%	9,5%	0,0%	100,0%
Resultados da unidade de trabalho de impacto	2,4%	2,4%	14,3%	33,3%	47,6%	0,0%	100,0%
Proponho projetos e / ou formas de trabalho	9,5%	16,7%	21,4%	28,6%	23,8%	0,0%	100,0%
Clareza de tarefas e responsabilidades	4,8%	0,0%	9,5%	21,4%	64,3%	0,0%	100,0%
Total	17,6%	18,1%	64,3%	0,0%	100,0%		

Tabela No 6. Trabalho e Estrutura Resultados Trabalho e Estrutura

Fonte: Resultados da pesquisa de ambiente de trabalho

Elaboração: Grupo de Pesquisa

Os resultados são positivos em termos de trabalho e sua estrutura em 64,3%, 18,1% indicam que esses aspectos às vezes são positivos e 17,6% indicam que tais aspectos nunca ou quase nunca são positivos.

Fatores Imagem	Nunca	Quase nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre	Não aplica	total
Inovação e melhoria da Instituição	9,6%	19,0%	33,3%	23,8%	14,3%	0,0%	100,0%
Instituto tornou-se um lugar melhor para trabalhar	16,7 %	19,0%	21,4%	16,7%	26,2%	0,0%	100,0%
adequados Sociais Projetos de Responsabilidade	16,7%	19	0,1%9,5%	19,0%	21,4%	14,3%	100,0%
bom trabalho e quer continuar a trabalhar	7,1%	9,5%	26,2%	19,1%	38,1%	0,0%	100,0%
Recomendar este local de trabalho	4,8%	11,9%	28,5%	23,8%	31,0%	0,0%	100,0%
Satisfação com benefícios sociais e remuneração	16, 7%	19,0%	28,6%	14,3%	19,0%	2,4%	100,0%
Total	28,2%		24,6%	44,5%		2,8%	100,0%

Tabela No 7. Resultados Imagem

Fonte: Resultados pesquisa de trabalho

clima deElaboração: Grupo de Pesquisa

Os resultados indicam que 44,5% dos colaboradores percebem uma imagem positiva de sua Instituição, 28,2% têm uma imagem negativa do Instituto, 24% às vezes têm uma imagem positiva e 2.8 % indicam que alguns aspectos não correspondem à realidade d institucional.

A remuneração apresenta a seguinte escala, resguardada a informação do Instituto A, o nome do cargo e o respectivo cargo foram colocados. Os vice-reitores são os proprietários da Instituição.

No.	Cargo	Salários
1	Vice Chanceler 1	3500
2	Vice Chanceler 2	3500
3	Reitor	3000
4	Vice Reitor	2100
5	Coordenador de Marketing	1170
6	Coordenador de Planejamento Institucional	1070
7	Coordenador de Unidade de Pesquisa	829
8	Contador	800
9	Coordenador	800
10	Coordenador de Gastronomia / Hotelaria	800
11	Colecionador	700

12	Secretária Acadêmica	690
13de	Turismo e Turismo Adm	600
14	CoordenadorCoordenador de Ligação	600
15	Coordenador de Inglês	600
16	Coordenador de Estudos Ambientais	550
17	Apoio de Gastronomia e Hotelaria	550
18	Professores em tempo integral	550
19	Coordenador de Design Gráfico	500
20	Assistente de Coordenação de Gastronomia e Hospitalidade	500
21	Coordenação de Estágio de Alunos	500
22	Secretário Geral	450
23	Assistente de Marketing	450
24	Zelador 3	410
25	Psicólogo	410
26	Médico	410
27	Auxiliar de Limpeza	400
28	Auxiliar de Contabilidade	400
29	Zelador 1	389
30	Zelador 2	389
31	Auxiliar 1	389
32	Assistente 2	389
33	Professor de meio período ou meio período	1.330
34	Dperíodo ou meio período 7de meio período ou meio período	330
35	Professor de meioProfessor5Professor de meio período ou meio período	310
36	2Professor	300
37	de meio período ou meio período 4	300
38	Meio período ou meio-períodotempo parcial 10a tempo parcial ou meio	300
39	Professor aProfessorperíodo 9	290
40	tempo parcial ou meio período 3a tempo parcial ou parcial	275
41	Professor aProfessor6Professor a tempo parcial ou parcial	275
42	Professor aProfessor 8 Professor a tempo parcial ou parcial	275

Tabela No 8. Salários ganhos Instituto A

Fonte: Resultados da Pesquisa de Ambiente de Trabalho

Elaboração: Grupo de Pesquisa

Ao aplicar a correlação de Pearson, foram obtidos os seguintes resultados, onde

o Coeficiente Rho, quanto mais próximo de 1, indica forte correlação ou associação entre as variáveis, e o valor de p é a probabilidade, que deve ser inferior a 0,05, que é o nível de significância com que se trabalha nesses casos, se o valor de p for maior então a hipótese de existência de correlação é rejeitada.

Clima de trabalho bloqueia	Perguntas	Coef.	Salários auferidos	
Colaboração	Considero que existe um bom ambiente de trabalho e solidariedade entre os colegas	Rho	-0,01	
		p	0,93 Tenho	
	a colaboração de pessoas de outras unidades	Rho	-0,16	
		p	0,30 Tenho	
	a colaboração dos meus colegas da unidade	Rho	0,20	
		p	0,20	
Carreira	I acho que se eu desempenhar bem o meu trabalho, tenho a possibilidade de promover na Instituição	Rho	0,24	
		p	0,13	
	As promoções internas são realizadas de forma justa	Rho	-0,13	
		p	0,41	
	Considero adequados os critérios de avaliação do meu desempenho na Instituição.	Rho	0,21	
		p	0,19	
	recebo treinamento para atualizar conhecimentos	Rho	-0,18	
		p	0,26	
	Tenho autonomia para realizar meu trabalho	Rho	0,33	
		p	0,03	
	Liderança	Meu chefe dá seguimento ao meu Plano de Desenvolvimento Individual	Rho	0,28
			p	0,07
Meu chefe é referência na Instituição		Rho	-0,04	
		p	0,82	
Meu chefe me trata com justiça e evita qualquer tipo de favoritismo		Rho	0,23	
		p	0,14	
Posso tomar minhas próprias decisões sem precisar consultar meu chefe		Rho	0,20	
		p	0,20	
Meu chefe está preocupado em manter um bom clima na equipe		Rho	0,31	
		p	0,04	
Meu chefe me fornece periodicamente informações sobre meu desempenho		Rho	-0,03	
		p	0,84	

Trabalho e estrutura	Minha capacidade profissional está de acordo com as tarefas e responsabilidades atribuídas	Rho	-0,07
		p	0,64
	Meu trabalho é reconhecido e valorizado	Rho	0,16
		p	0,31
	I saber como meu trabalho contribui para alcançar os resultados da minha unidade	Rho	0,39
		p	0,01
	Tenho a oportunidade de propor novos projetos ou novas formas de fazer o trabalho	Rho	0,33
		p	0,03
	Te Tenho clareza sobre minhas tarefas e responsabilidades	Rho	0,20
		p	0,21
Imagem	Desde minha entrada no Instituto, acho que a instituição se transformou em um lugar melhor para se trabalhar	Rho	0,01
		p	0,94
	O Instituto inova e se aprimora continuamente para ser líder em seus setor	Rho	0,04
		p	0,81
	Considero os projetos de Responsabilidade Social implementados pela instituição em meu país adequados e importantes	Rho	-0,10
		p	0,55
	Acho que o Instituto é um bom lugar para se trabalhar e gostaria de continuar trabalhando aqui	Rho	0,21
		p	0,18
	Recomendo o Instituto como local de trabalho	Rho	0,06
		p	0,72
	Estou satisfeito com os benefícios sociais oferecidos pela Instituição	Rho	0,21
		p	0,18

Fonte: Cálculos realizados no SPSS

Elaboração: Grupo de Pesquisa

4 | CONCLUSÕES

Alguns aspectos da Carreira, Liderança, Trabalho e Estrutura têm correlação positiva fraca por não atingirem 0,50 e com nível de significância menor que 0,05, nos demais aspectos não há correlação de Como o valor da probabilidade é maior que 0,05, o índice de remuneração não tem efeito sobre o ambiente de trabalho

Os índices de remuneração para cargos básicos como zelador e auxiliar não apresentam uma diferença importante, porém em cargos-chave como professores em tempo integral e chefes e / ou coordenadores administrativos, a diferença é grande, mantendo uma diferença de quase 2,5 vezes, ou seja, os salários de alguns cargos do Instituto A são menores em relação ao mercado.

Concorda com alguns artigos científicos em que essa teoria é corroborada,

possivelmente porque a remuneração é um dos fatores que fazem parte dos incentivos que estão relacionados ao ambiente de trabalho percebido e não de forma única.

REFERÊNCIAS

Brunet L. (1997). *O clima de trabalho nas organizações: definição, diagnóstico e consequências*. México: Editorial Trillas.

Chiavenato I. (2011), *Administração de Recursos Humanos, O capital humano das organizações*, Nona Edição, México, The McGraw-Hill.

Dávila, J., & Romero, P. (2010). Relação entre a Síndrome de Burnout e a percepção do clima organizacional em médicos da área de emergência. *Caracas / Venezuela. [Online] Disponível em: <library2.ucab.edu.consulte/attachments/library/marc/text/AAR5044.pdf*.

Dessler G. (1993). *Organização e administração. Prentice Hall Interamericana*, México, p. 182

Lei Orgânica do Ensino Superior de 2016, baixado de <https://procuraduria.utpl.edu.ec/sitios/documentos/NormativasPublicas/Ley%20Org%C3%A1nica%20de%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20Codificar.pdf>

Navarro, ER (2010). Regras de ouro de um bom ambiente de trabalho. *Os fatores humanos e técnicos que influenciam de forma decisiva a produtividade de uma empresa. Artigo. [Online] Disponível em: http://www.Gestiópolis.com/canais/derrhh/artigos/42/climaoro.htm*.

Pontificia Universidad Católica del Perú, 2017, Revista *Strategia, A Engrenagem do Clima no Trabalho e Salários*, Edição Nº 48, Ano 7, Nº 26.

Ramos Moreno, DC (2012). O clima organizacional: definição, teoria, dimensões e modelos de abordagem.

Robbins S. e Mary C. (2010). *Gestão*. Décima Edição, Pearson, México.

Sandoval M. (2004), *Conceito e dimensões do clima organizacional*. *Milestones Of Administrative Economic Sciences*, 27: 78-82.

Data de aceite: 01/11/2021

Marcia Moreira D’Almeida e Souza

André Ribeiro da Silva

RESUMO: O presente projeto visou oferecer novas práticas e estratégias ao cotidiano da Escola Parque 210/211 Norte em decorrência da implementação e execução do projeto da Rede Integradora de Educação Integral na Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto (CRE PP/C), a qual propôs uma parceria de atendimento entre as Escolas Classes e as Escolas Parques já existentes. Visando a ampliação de tempos escolares e a possibilidade dos alunos se envolverem em atividades como Música, Artes, Educação Física e Teatro. A proposta deste trabalho surgiu após um ano de implementação da Rede Integradora da Educação Integral nas Escolas Parques. Foram realizadas observações do dia a dia das atividades na escola, questionamentos aos familiares envolvidos e pesquisar a opinião do corpo docente sobre as vantagens e desvantagens da implantação da Rede Integradora nas Escolas Parques. O projeto surgiu como um trabalho pedagógico alternativo que ofereceu suporte aos estudantes, familiares e professores com o objetivo de humanizar o convívio social ao oferecer atendimentos individualizados e em grupo conduzidos pela psicóloga e pela Orientadora Educacional. A proposta foi encaminhada para apreciação da SEE-DF visando sua inserção no Projeto Pedagógico da Escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação integral. Trabalho pedagógico. Convívio social.

ABSTRACT: This project aims to offer new practices and strategies to the daily life of Escola Parque 210/211 Norte as a result of the implementation and execution of the Integral Education Network project in the Regional Coordination of Teaching of the Pilot Plan (CRE PP/C), which it proposed a service partnership between the Escolas Classes and the already existing Parques Schools. Aiming at expanding school hours and enabling students to get involved in activities such as Music, Arts, Physical Education and Theater. The proposal for this work came after a year of implementation of the Integral Education Network in Parques Schools. Day-to-day observations of activities at the school were carried out, as well as questions to the family members involved, and to research the opinion of the faculty about the advantages and disadvantages of implementing the Integrating Network in Escolas Parques. The project emerged as an alternative pedagogical work that offered support to students, families and teachers with the aim of humanizing social interaction by offering individualized and group care conducted by the psychologist and the Educational Advisor. The proposal was submitted for consideration by the SEE-DF with a view to its inclusion in the School’s Pedagogical Project.

KEYWORDS: Integral education. Pedagogical work. Social life.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo surgiu da ação integrada desenvolvida pelo SOE- Serviço de Orientação Educacional e a Coordenadora da Rede Integradora da Escola Parque 210/211 Norte, no primeiro semestre de 2018. A iniciativa em criar mais um espaço dentro do ambiente escolar da Escola Parque 210/211 norte surgiu um ano após ser concretizado a nova modalidade de Educação Integral no Plano Piloto, seguindo as determinações da nova concepção de educação assumida pela Secretaria de Educação do Distrito Federal que buscou ocupar os espaços das Escolas Parques do Plano Piloto para ofertar uma educação mais eficiente como Escolas Integrais, buscando realizar um trabalho articulado de maneira contextualizada e transversal, e contemplar conhecimentos de diversas áreas com os eixos transversais de acordo com as normas da BNCC. Dentro desta perspectiva e pensando no bem-estar da criança inserida no contexto escolar e a sua integração ao novo modelo de Educação Integral, este Projeto Integrando e Criando Laços nasceu para cooperar com o cotidiano do ambiente escolar, oferecer um espaço de escuta aos alunos com maior dificuldade em adaptação nesta nova modalidade escolar e atender aos familiares que demandam acolhimento da escola. Propõe o desenvolvimento de estratégias e intervenções junto ao aluno e ao corpo docente, intervenções educativas para melhorar o convívio social e proporcionar um ambiente escolar mais leve e acolhedor. Sendo assim, a proposta busca oferecer atendimentos aos estudantes dentro de uma perspectiva interdisciplinar com técnicas provenientes da psicologia educacional e do Serviço de Orientação educacional e visa sua inclusão no Projeto Pedagógico da Escola Parque 210/211 Norte.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO PROJETO

Para a criança, o principal agente de inserção social é sem dúvida o ambiente educacional. Buscar a integração de crianças no contexto escolar e em seu grupo deve ser o movimento natural de educadores para se construir um ambiente escolar mais humanizado e acolhedor. O desajuste escolar pode acontecer por dificuldades de aprendizagem e também pelo modo como as escolas abordam, negam, desqualificam o degraú, as diferenças sociais, o desencontro de linguagens entre crianças de diferentes níveis sócio culturais e territoriais. Compreender que o sofrimento infantil pode se manifestar através de comportamentos inadequados como atitudes agressivas, isolamento social e dificuldade na interação com seus pares nos leva a criar ações interventivas mais direcionadas e construtivas.

Piaget (1994) “considera as relações sociais de cooperação como essenciais para o desenvolvimento moral com vistas à autonomia. Neste tipo de relação os sujeitos interagem uns com os outros (cooperam uns com os outros) e na escola” essas intervenções podem acontecer, “inclusive em trabalhos de relações grupais, pois a prática da cooperação torna-

se necessária para resolver e desenrolar certos encontros e desencontros que acontecem numa sala de aula ou num estabelecimento de ensino”.

Piaget, quando discute esse assunto em sua obra:

Estudos Sociológicos (1965/73), afirma que “natureza reflexiva, crítica e reguladora da cooperação é que permite a socialização intelectual do homem, abrindo espaço para a construção de um equilíbrio racional consciente.” Em outras palavras, a reflexão crítica sobre seus atos e dos outros abre caminhos para transformações, mudança de postura que envolvem valores éticos e morais como o respeito ao outro e a responsabilidade subjetiva. Assim, é a partir de situações de cooperação e reciprocidade que podemos refletir sobre o bullying com os nossos educandos, favorecendo a este uma maior compreensão da realidade escolar e sobre as decorrências de sua atuação no que diz respeito ao enfrentamento à violência no cotidiano escolar. Piaget valoriza muito a cooperação, e a define assim, [...] o desenvolvimento intelectual e moral só ocorre através da cooperação, pois dela derivam o respeito mútuo e a autonomia, enquanto a coação, como um processo que supõe relação de subordinação, impede que exista uma reciprocidade de ações e sentimentos, impossibilitando à criança a construção das estruturas mentais operatórias necessárias à conquista da autonomia, imprescindível à formação e à consolidação do mundo democrático. Piaget também discorre sobre a cisão existente entre o discurso e a prática do juízo moral nas crianças, embora ele acredite que esta cisão não ocorra frequentemente. Ele elabora uma teoria que contempla a ação moral para que se possa levar o futuro cidadão a cumprir o ideal libertário e democrático, e não a ser apenas um bom orador ou juiz, porque acredita que é na ação moral que se confrontam afetividade e razão.

Tognetta (2008 p.11242) afirma que:

[...] atualmente, muitos professores sentem-se impotentes e inseguros ao se depararem com problemas cada vez mais frequentes de indisciplina, de violência ou de conflitos, tais como agressões físicas e verbais, furtos, insultos, desobediência às normas, bullying, entre outros. [...] alguns educadores sentem-se inseguros e desconhecem como poderiam intervir de forma construtiva [...] sentem-se despreparados para realizarem intervenções diferentes de conter, punir, acusar, censurar [...] acabam por educar moralmente agindo de maneira intuitiva e improvisada, pautando suas intervenções no senso comum. De um modo especial a intervenção em situações de conflito interpessoal não deve ser negada. Ela deve ser discutida e refletida por todos os participantes da comunidade escolar, de modo que haja a promoção do desenvolvimento da autonomia.

Outra contribuição sobre o desenvolvimento infantil vem da perspectiva de Henri Wallon (1941, 1959) que sugere que haja uma comunicação permanente entre quatro elementos básicos, sendo eles: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa. Em sua proposta a ênfase está em considerar a pessoa como um todo dentro de uma cultura mais humanizada.

3 I CONTEXTO PARA SUA CONSTRUÇÃO

Com a implantação em 2017 do Projeto da Educação Integral elaborado pela Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto no espaço das Escolas Parques em que visava atender às propostas de educação apresentadas pelo Programa Novo Mais Educação do Governo Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº. 9.394) e do Plano Nacional e Distrital de Educação percebe que foram alteradas práticas pedagógicas e rotinas desenvolvidas anteriormente, como exemplo o da proposta de jornada única de dez horas diárias para alunos que optaram pela Educação Integral, e com frequência semanal, em vez de uma vez por semana.

Também foi acrescentado às atividades curriculares entremeadas por ações complementares, o atendimento aos alunos passou a ser restrito a alunos matriculados em quatro Escolas Classes previamente eleitas. O que se vem observando na prática, com a implantação dessa nova proposta foram os comportamentos inadequados apresentados pelos estudantes oriundos dessas quatro escolas parceiras no que se refere à capacidade de adaptação e interação social e respeito a regras, pois os mesmos trazem características culturais, afetivas, sociais, financeiras e históricas diversas para convívio dentro do mesmo ambiente educacional, está observação foi constatada no Projeto Político Pedagógico/2017 da Escola Parque 210/211 Norte ao fazer referência ao Princípio da Territorialidade da Educação Integral, e onde se levantou a discussão sobre as diferenças sociais, culturais e econômicas em que vivemos aqui no Distrito Federal.

Também foi citado no artigo de relato de experiência que consta na revista Com Censo, março de 2018, cujo título é Rede Integradora de Educação Integral da Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto, o qual avalia os aspectos emergentes das realidades escolares na CRE-PP e aponta para uma série de especificidades desta Regional no que tange à oferta de Educação Integral. Dentre eles, verificou-se que os estudantes matriculados nesta Escola Parque são oriundos de todas as Regiões Administrativas (RAs) do DF e do entorno, sendo um grupo sócio econômico diverso, tendo representado todos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) existentes no DF. Contextualizar a educação nessa realidade nos exige intensificar a oferta de propostas de trabalho que visa à construção de ações interventivas para integrar a demanda de estudantes, seus familiares como toda comunidade escolar.

Um olhar atento a estas crianças nos levou a criação de um espaço de escuta para crianças que estão apresentando dificuldades adaptativas, problemas emocionais e alterações comportamentais. É uma proposta que visa diminuir ou mesmo sanar os desajustes no ambiente escolar e favorecer um espaço acolhedor, um ambiente envolvente para que sintam como sendo o “melhor lugar para ser criança”.

4 | FINALIDADE DAS AÇÕES

Após aprovação do projeto e ajustes realizados juntos a equipe gestora do EP 210/211 Norte pretende-se atender estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das quatro Escolas Classe contempladas com a Educação Integral em turno contrário ao das ECs. O atendimento se fará na Escola Parque 210/211 Norte após o encaminhamento dos alunos pelos professores regentes e coordenadores ao SOE.

Considerando o alto índice constatado de encaminhamentos de alunos pelos professores e coordenadores pedagógicos da Escola Parque 210/211 Norte, ao SOE, com queixas de atitudes de intolerância, de não aceitação às diferenças, agressividade, comportamentos inadequados que são compartilhados diariamente no ambiente escolar, percebeu-se a necessidade de ações interventivas junto a estes estudantes a fim de buscar a conscientização de seu papel de cidadão e estimular reflexões que possam capacitá-los a lidar de forma mais adequada um com o outro. Dentre os comportamentos presentes nos encaminhamentos dos professores desta Unidade de Ensino destacamos: agressão física, verbal e simbólica (bullying) e violência silenciada (indiferença ao outro). Portanto, sendo a escola um ambiente formador do indivíduo como sujeito das atitudes morais e respeito a regras torna-se urgente providências para articular saberes que contribuam na melhor integração e formação de vínculos entre os alunos.

As finalidades do Projeto Integrando e Criando Laços são as pretendem levar a promoção, a integração e a socialização entre os alunos e sempre respeitando as diversidades sociais, culturais e históricas. Além de desenvolver atitudes de reflexão sobre a importância das interações cooperativas e o respeito na escola. Objetiva criar um espaço para discussão sobre a cultura escolar e seus valores, favorecendo a resolução de conflitos entre os alunos.

5 | DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O referido projeto será desenvolvido dentro dos espaços da Escola Parque 210/211 Norte, com os alunos encaminhados ao SOE. O trabalho será desenvolvido por ações conjuntas entre a Coordenadora da Educação Integral e a Orientadora Educacional. Os atendimentos aos alunos serão periódicos e sistemáticos e serão realizadas reuniões esporádicas aos seus familiares, quando se fizer necessária. Inicialmente os atendimentos far-se-ão aos alunos já encaminhados no primeiro quadrimestre de 2018 e matriculados na Escola Classe ASPALHA em função da grande demanda desta UE e após acordo entre as duas escolas. A intenção é desenvolver um projeto piloto e no ano subsequente estender às demais escolas parceiras desta EP. Após a inserção deste projeto no PP, será apresentado ao corpo docente desta escola.

A metodologia centra-se em encontros semanais que, aqui, denominamos "Ciranda do Bate-Papo" com grupos de, no máximo, cinco alunos e na elaboração e desenvolvimento

de estratégias de intervenção. Os encontros serão compostos por diferentes atividades as quais serão desenvolvidas na própria escola. As atividades das Cirandas vão desde Jogos Psicodramáticos, Inversão de Papéis (Role-playing) até as Técnicas do Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas, PIAFEX. Vale ressaltar a importância de reuniões de coordenações com a equipe pedagógica em espaços quinzenais ou mensais para promover o diálogo com os professores (intervenção mediada) a fim de juntos criarmos novos significados às situações cotidianas de sala de aula.

Quando necessário à família será convocada para entrevista a fim de levantarmos dados acerca das seguintes questões: autonomia X dependência; limites; autoritarismo X autoridade; relacionamento cognitivo e emocional na família, com o objetivo de ressignificar os relacionamentos intrafamiliar.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola não pode se omitir com a questão da indisciplina no ambiente escolar, esta questão vem angustiando os professores como todos aqueles que lidam diretamente com os estudantes. A escola precisa adotar medidas, atitudes que procurem sanar esta situação. Atualmente os professores além de se depararem com alunos com dificuldades escolares e alunos que necessitam de atendimento especializado na área de saúde física e mental ou em situação de risco e negligência, encontram também, os problemas de comportamento e de violência entre seus alunos. Eles sozinhos não conseguem resolver esta situação, é quando entram as ações das equipes multidisciplinares que juntas irão oferecer o suporte necessário ao corpo docente. Sendo assim, a escola precisa priorizar ações que sejam claras e pré-estabelecidas para proporcionar aos alunos o desenvolvimento da consciência crítica e a compreensão e internalização de seus valores. Deveria ser incluído no seu Projeto Pedagógico, como um dos seus princípios norteadores, estratégias e ações que possam contribuir para o estabelecimento de regras básicas de convivência no ambiente escolar a partir da internalização da moral e da orientação a família. Todo trabalho, no interior da escola deve estar a serviço dos estudantes, as reuniões colegiadas, coordenações, grêmios, devem ser considerados espaços para a articulação do trabalho pedagógico em conformidade com a realidade vivida dos alunos e com as expectativas da comunidade. Para enfrentamento desses desafios vividos pela escola não basta priorizar os conhecimentos científicos, é necessário a inclusão de projetos que promovam a socialização e integração dos alunos visando a transformação no grupo social a que pertencem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, MEC, 2013.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CURONICI, C., & McCulloch, P. (1999). Psicólogos e Professores: uma visão sistêmica acerca dos problemas escolares. SP: EDUSC.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica. Brasília, 2014.

KUPFER, M.C.; PINTO, Fernanda S. C. Noya.(Orgs.). Lugar de Vida, vinte anos depois: Exercícios de educação terapêutica. São Paulo: Escuta, 2010.

PIAGET, Jean. Estudos Sociológicos, São Paulo: Companhia Editora Forense, 1973.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Parque 210/211 Norte, Brasília- DF, 2017.

SOUZA, M.P.R. Psicologia Escolar: em busca de novos rumos 3ed. São Paulo. 1997: Casa do Psicólogo.

TOGNETTA, L. R. P. A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

VARELLA, Cleire de Souza Miranda e CARNEIRO, Ludmila G. Sardinha. Relatos de Experiência: Rede Integradora de Educação Integral da Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto: ampliação de espaços, tempos e oportunidades. Revista Com Censo#12 • volume 5• número 1 • março 2018.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa, Edições 70. (1941) 1995.

LISBOA, Estampa. Psicologia e educação da infância. (1959) 1975.

VARELLA, Cleire de Souza Miranda e CARNEIRO, Ludmila G. Sardinha. Relatos de Experiência: Rede Integradora de Educação Integral da Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto: ampliação de espaços, tempos e oportunidades. Revista Com Censo#12 • volume 5• número 1 • março 2018.

SOBRE O ORGANIZADOR

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Atualmente coordena o Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) do Departamento de Educação da Uneb (DEDC7). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão; e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

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 

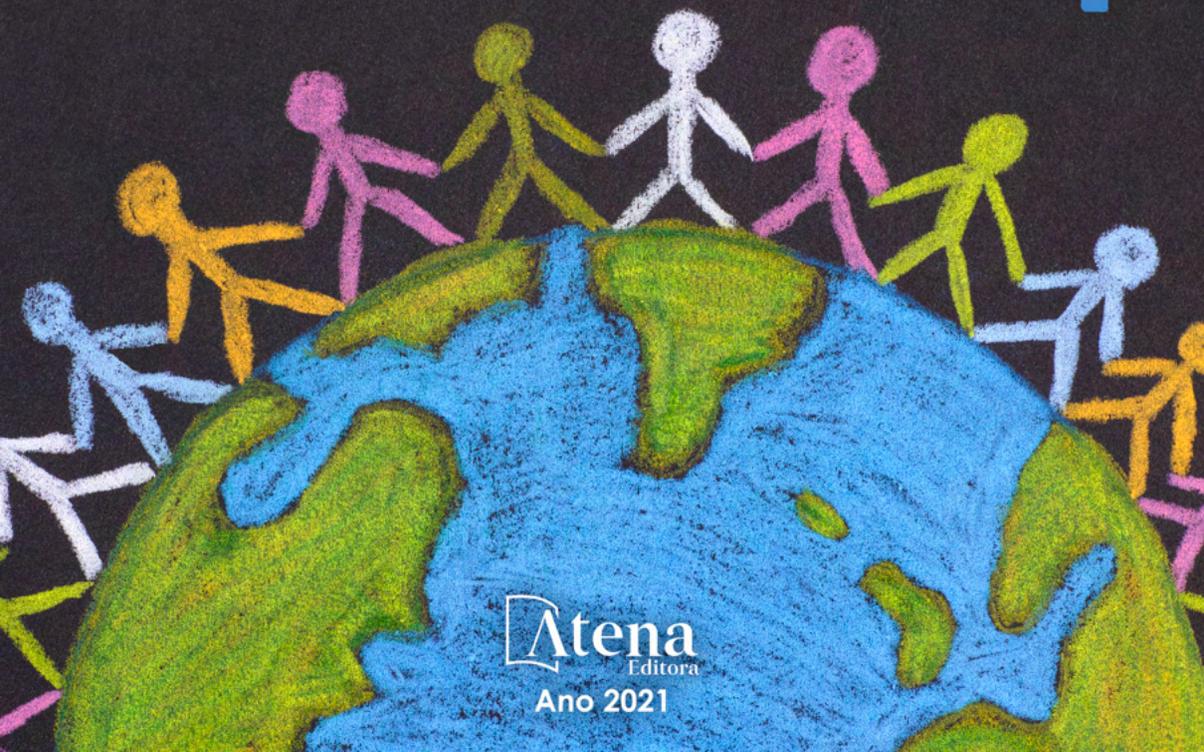
www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Educação

enquanto fenômeno social:

Democracia e emancipação humana

4



Atena
Editora
Ano 2021