



REVISTA DE

Práticas Pedagógicas

Curso de Pedagogia

ISSN: 2595-1432

V. 5, nº. 1, jan/jun 2021

REVISTA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
Vol. 5 nº. 1 jan/jun 2021

CURSO DE PEDAGOGIA



FACULDADES ADVENTISTAS DE MINAS GERAIS

REVISTA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

DIRETOR GERAL

Prof. M. Eng. Luis Daniel Pittini Strumiello

DIRETOR ACADÊMICO DAS FACULDADES

Profª. Ma. Giuliana Sampaio de Vasconcelos Coelho

DIRETOR ADMINISTRATIVO E FINANCEIRO

Tiago Barreto

DIRETOR PARA DESENVOLVIMENTO ESTUDANTIL

Pr. Sérgio Roberto Gomes

COORDENADOR DO CURSO DE PEDAGOGIA

Prof. Dr. Antônio Edmir Frota Fernandes

COORDENADORA DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Profª. Ma. Lisiane Flores de Oliveira Strumiello

SECRETÁRIA GERAL

Vanessa Cristina Pacheco de Queiroz Manoel

EDITOR DA REVISTA

Prof. Me. Elvis Magno da Silva

BIBLIOTECÁRIO

Edvanildo Almeida de Sousa

INFORMAÇÕES BÁSICAS

A “Revista de Práticas Pedagógicas” do curso de Pedagogia da FAMINAS é uma publicação semestral de artigos de produções técnicas e resumos de trabalhos apresentados.

Ficha Catalográfica Preparada Pelo Setor de Processamento Técnico da Biblioteca Central da FADMINAS

Revista de Práticas Pedagógicas. – v. 5, n. 1 (jan/jun 2021) – Lavras: FADMINAS, 2021.

Semestral.

ISSN 2595-1432

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Profissional Especialista

CDD 370

CDU 37

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Antônio Edmir Frota Fernandes – Presidente

Prof. Me. Elvis Magno da Silva

Profª. Ma. Giuliana Sampaio de Vasconcelos Coelho

Profª. Ma. Ozana de Lima Lacerda

Profª. Ma. Vera Lúcia Piazzzi Frota Fernandes

OBJETIVO

Esta revista destina-se a artigos de produções técnicas e resumos de alunos e professores, internos e externos.

Direitos de Permissão de Divulgação

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.

As opiniões emitidas pelos autores dos trabalhos são de sua inteira responsabilidade.

Nenhuma parte desta publicação deve ser reproduzida sem a devida citação.

FALE CONOSCO

E-mail:

revistapedagogia@fadminas.org.br

Telefone:

(35) 3829-3900

SUMÁRIO

Escola: espaços construtivos para a cidadania da criança	5
O acesso à educação superior e a política de cotas: um desestímulo a cultura do contentamento?	20
Como as metodologias ativas podem contribuir de modo eficiente para uma formação mais autônoma e participativa do aluno	42
Docência masculina: a presença do machismo e do androcentrismo na educação infantil	53
Concepções sobre os fundamentos da arte e suas contribuições para o aprendizado da criança da educação infantil	65
Pedagogia empresarial e a Teoria x e y de Douglas McGregor.....	80
Educação na Idade Média e o papel do cristianismo	92
Tem-se dado crédito à relação existente entre o afeto e a aquisição dos saberes?	101

ESCOLA: ESPAÇOS CONSTRUTIVOS PARA A CIDADANIA DA CRIANÇA

Simone do Carmo Teodoro¹

Vera Lúcia Piazzini Frota Fernandes¹

¹Faculdades Integradas Adventistas de Minas Gerais – FADMINAS; Rua Joaquim Gomes Guerra, 590 – Bairro Kennedy – Lavras, MG. Telefone: (35) 3829 – 3900; simonesim08@gmail.com

Resumo: Neste trabalho buscou-se responder à pergunta: é possível trabalhar o tema cidadania na escola? Justifica-se esta escolha para demonstrar as possibilidades e a importância de se desenvolver atividades e práticas de cidadania na escola. A postura assertiva do professor e da gestão escolar são fatores decisivos na construção da educação para a cidadania, assim, buscou-se entender como o professor definiria estratégias e faria a aplicação das metodologias, no estudo da formação cidadã dos alunos. Desenvolveu-se um trabalho de pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, abordando-se a cidadania na escola, na família e no meio social. Além disso, caracterizar a cidadania, seu surgimento e sua evolução durante o tempo e contextualizá-la aos dias atuais e sua aplicação no ambiente escolar. Metodologias aplicáveis foram propostas, de forma a serem adotadas de acordo com a realidade de cada uma. A presente pesquisa se propôs a demonstrar a importância de se trabalhar cidadania com crianças, em todos os espaços, em que elas estejam inseridas e a importância do professor na formação da consciência cidadã da criança, preparando-a para ser o sujeito ativo e transformador do seu meio social.

Palavras-chave: Cidadania. Escola. Família. Meio Social.

1 INTRODUÇÃO

A cidadania foi descrita por Gadotti (1998) como essencialmente a consciência de direitos e deveres. Não há cidadania sem democracia, embora possa haver exercício não democrático da cidadania, assim como Tressa (2016), ao enfatizar que a democracia é um bem que deve ser protegido, pois foi conquistada pelas sociedades modernas, após séculos de opressão por governos autoritários, quando era negada ao povo a manifestação da vontade.

Credita-se importância ao papel formador da família na consciência cidadã da criança, pois são relações de afeto e responsabilidades que são sinônimas, visto que, se há amor, há cuidado e, se há cuidado, há amor. Educa-se a criança para a vida adulta, ao mesmo tempo em que se procura protegê-la. É certo que a criança, que hoje está sob os cuidados da família, um dia tomará as próprias decisões. O papel da família é prepará-la para tomar as decisões com responsabilidade, com ética, respeitando a si e ao próximo.

Piaget (1974) afirma que as relações que a criança constrói com aqueles com quem convive tem papel fundamental em sua formação moral. Acredita que a criança traga em si os elementos para a formação da consciência moral, essa consciência ainda não está formada, mas está sendo elaborada no meio social a que ela pertence. Todas as relações são formadoras, não rasas, mas profundas, ainda que não notadamente.

Durante esse trabalho de pesquisa, procurou-se responder à pergunta: é possível trabalhar o tema cidadania na escola? Sendo assim, o presente trabalho tem por objetivo refletir acerca da temática cidadania na educação escolar, visando à participação da família e da comunidade para que as crianças, independentemente da idade, conheçam seus direitos e deveres e sejam flexíveis e críticas diante dos desafios.

Justifica-se a escolha do tema para demonstrar as possibilidades e a importância de se desenvolver atividades e práticas de cidadania na escola. O professor tem papel fundamental na construção e disseminação de ideias e novas aprendizagens, de forma participativa e colaborativa, a fim de que os alunos aprendam com o professor e com todo o grupo e novas ideias se construam. Assim, buscou-se entender como o professor faria a aplicação dessa metodologia e quantas outras julgar possíveis, no estudo da formação cidadã dos alunos.

Desenvolveu-se um trabalho de pesquisa bibliográfica, qualitativa, abordando-se a cidadania na escola, na família e no meio social, por meio de livros físicos e eletrônicos, sites de faculdades e universidades, órgãos das três esferas de governo e no Google Acadêmico.

No desenvolvimento deste estudo, procurou-se caracterizar a cidadania, contextualizá-la aos dias atuais, seu surgimento e evolução. A importância do papel da escola, do professor e de

toda a comunidade escolar na construção do cidadão e a influência do meio social na educação da criança.

2 A CIDADANIA E A CRIANÇA

Cidadania, no dicionário, significa qualidade de cidadão e título honorífico conferido como homenagem a um indivíduo por uma cidade (CIDADANIA, 2020). Covre (1994) afirma que a cidadania se originou da pólis grega ou cidade. Os homens livres, ativos na política, que tomavam decisões coletivamente, pelos discursos, leis e pelos negócios, eram considerados cidadãos.

Ribeiro (2002) enfatiza que, para os gregos, o trabalho era incompatível com o intelectual, o pensar, o estudar e com a vida política. Aqueles que não possuíssem grandes quantidades de terras, os comerciantes ou qualquer pessoa que exercesse algum trabalho, não poderiam ser considerados um ser político, um ser livre, logo não eram cidadãos.

Lopes (2014) afirma que, na Roma antiga, assim como na Grécia, a cidadania e os direitos políticos estavam ligados e restritos a um seleto grupo de pessoas que poderiam ser consideradas cidadãs e, mais uma vez, mulheres e escravos não se enquadravam nesse grupo de pessoas.

O Tribunal Superior Eleitoral define cidadão como a pessoa investida dos seus direitos políticos e, na forma da lei, observadas as condições de elegibilidade e os casos de inelegibilidade, apta a votar e ser votada (BRASIL, 2020). As definições de cidadania, tanto antigas quanto atuais, estão relacionadas à questão política, aos direitos de o cidadão participar ou não politicamente na sociedade. Mas, não é apenas disso que se trata a cidadania. Ela abrange também deveres que o cidadão tem para com o próximo, para o bem comum. Está ligada também à liberdade, ao conhecimento, aos direitos, à igualdade, que pelo contrário deveria ser equidade, visto que as pessoas não são iguais e, em consequência, as suas necessidades.

Cidadania também se relaciona ao bom senso, ao respeito, ao caráter, às oportunidades, à educação, à família, à justiça, à saúde e a todos os aspectos do dia a dia. Como afirma Gadotti (1998), cidadania é, essencialmente, consciência de direitos e deveres. Não há cidadania sem democracia embora possa haver exercício não democrático da cidadania.

“A democracia é um bem que deve ser protegido, pois foi conquistada pelas sociedades modernas, após séculos de opressão, por governos autoritários, quando era negada ao povo a manifestação de vontade” (TRESSA, 2016, p. 133).

Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), o voto é obrigatório no Brasil, para todos, a partir dos dezoito anos e menores de setenta anos, sendo facultativo a partir dos dezesseis anos e completados setenta anos e para os analfabetos. Porém ele ainda é visto por muitos como uma obrigação e não como uma conquista de direitos ou exercício para o bem-comum. As pessoas reclamam, todavia não conhecem ou se esquecem da luta de tantos, para que esse direito se estendesse a todos.

Votar é uma conquista pela cidadania. Segundo Silva (1998 *apud* TRESSA, 2016), democracia é um processo de convivência social, em que o poder emana do povo, há de ser exercido, direta ou indiretamente, pelo povo e em proveito do povo. O voto é moeda de troca, para determinadas pessoas, promessas de favores, bens materiais e afins, é pagamento para que o cidadão confie em um candidato, no dia das eleições, sem conhecer suas propostas e, o que é pior, mesmo tendo provas de sua falta de responsabilidade, para não declarar caráter, para com os cidadãos que estão votando e se candidatando honestamente. Conforme reportagem do Fantástico da Rede Globo de Televisão, em 2014 (TRESSA, 2016).

Segundo o Tribunal Superior Eleitoral, além de dinheiro, os bens e serviços mais oferecidos aos eleitores por candidatos corruptos são: laqueadura, um procedimento de esterilização para mulheres, implante dentário e material de construção. Desde 2012, 166 prefeitos tiveram seus mandatos cassados (TRESSA, 2016, p. 136).

O Sistema Único de Saúde, apesar de falho, é uma forma de o cidadão exercer sua cidadania, sendo que pelo pagamento dos impostos recebe atendimento gratuito nesse sistema de saúde.

O Ministério da Saúde traz em seu site A “Carta dos Direitos dos Usuários da Saúde”, que dispõe informações para que o cidadão conheça seus direitos ao procurar atendimento de saúde. Ela reúne os seis princípios básicos de cidadania que asseguram ao brasileiro o ingresso digno nos sistemas de saúde, seja ele público ou privado (BRASIL, 2011):

- Todo cidadão tem direito ao acesso ordenado e organizado aos sistemas de saúde;
- Todo cidadão tem direito a tratamento adequado e efetivo para seu problema;
- Todo cidadão tem direito ao atendimento humanizado, acolhedor e livre de qualquer discriminação;
- Todo cidadão tem direito a atendimento que respeite a sua pessoa, seus valores e seus direitos;
- Todo cidadão também tem responsabilidades para que seu tratamento aconteça da forma adequada;
- Todo cidadão tem direito ao comprometimento dos gestores da saúde para que os princípios anteriores sejam cumpridos.

É um exercício de cidadania receber atendimento médico gratuito, receber o medicamento da Secretaria de Saúde mediante o pagamento dos impostos. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu Artigo 196, determina que “A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação” (BRASIL, 1988).

As escolas públicas, também, podem ser consideradas conquistas para o exercício da cidadania, já que, apesar de suas falhas, também são de fundamental importância para a formação da educação das crianças. É uma conquista, um exercício de cidadania (Organização das Nações Unidas - ONU, 1948).

Art. 26º §1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito (Organização das Nações Unidas, 1948).

3 A ESCOLA E CIDADANIA

Na Grécia antiga, o direito de ser cidadão estava diretamente relacionado a ser proprietário de terras e riquezas. Acreditava-se que aqueles que trabalhavam não dispunham de tempo para estudar. Os escravos trabalhavam para que seus senhores pudessem usufruir do ócio (RIBEIRO, 2002).

Ser livre, portanto, é não exercer um trabalho, uma profissão, um comércio, uma tarefa material que corresponda à satisfação das necessidades próprias da vida. O trabalho, para os gregos, é incompatível com o exercício do livre pensar, com a produção de conhecimentos e com a participação política (RIBEIRO, 2002, p. 116).

A nova burguesia das classes trabalhadoras emergentes lutava pelo direito de receber educação e participar das decisões políticas. Então, ajudados pelos sofistas, puderam proporcionar educação para seus filhos. A classe social do estudante determinava os conteúdos a serem estudados.

Ribeiro (2002) pontua, ainda, que o ponto principal do conflito entre a aristocracia grega e a nova burguesia era definir quem poderia ser educado e quem não poderia ser cidadão. A escola, espaço de aprendizagem de conteúdos próprios do currículo, também é espaço de preparação para a vida, cujos conteúdos devem ir além daqueles sistematizados e proporcionar aos alunos ampla visão de mundo (SEVERINO, 2000).

É por isso que, ao lado do investimento na transmissão aos educandos, dos conhecimentos científicos e técnicos, impõe-se garantir que a educação seja mediação da percepção das relações situacionais, que ela lhes possibilite a apreensão das intrincadas redes políticas da realidade social, pois só a partir daí poderão se dar conta também do significado de suas atividades técnicas e culturais (SEVERINO, 2000, p. 70).

Pensando a educação, Freire (1987) afirma que, na educação bancária, os educadores fazem comunicados e que os alunos passivamente memorizam, sem entender o que está sendo falado. Nessa concepção de educação, o saber é generosamente doado pelos sábios aos ignorantes, propagando uma forma alienante de ignorância, em que apenas se recebe e memoriza e não

necessariamente se aprende. Assim, o referido autor desconstrói a ideia de aluno como um ser em treinamento, acredita na formação total do ser humano e que toda forma de ensino que reduza o aluno a um mero aprendiz seja autoritarismo e ausência de democracia.

Quando não há a preocupação com o aprendizado de fato, quando apenas se dá importância aos conteúdos e cumprimento de prazos, tira-se a oportunidade de o aluno pensar, construir ideias, questionar e entender o que acontece perto de si e no restante do mundo (SEVERINO, 2000).

Por outro lado, cabe ainda à educação, no plano da intencionalidade da consciência, desvendar os mascaramentos ideológicos de sua própria atividade, evitando assim que se instaure como mera força de reprodução social e se torne força de transformação da sociedade, contribuindo para extirpar do tecido desta todos os focos da alienação (SEVERINO, 2000, p. 70).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2017), em seu segundo capítulo e Art. 22, determina que a educação básica, diga-se educação infantil, ensinos fundamental e médio, deve oferecer ao aluno formação igualitária indispensável ao exercício da cidadania, trabalho e continuação dos estudos posteriormente.

A escola precisa incentivar a prática de posturas éticas e cidadãs no momento do ingresso do aluno. A construção de valores na formação do ser humano não deve iniciar quando ele estiver na adolescência ou vida adulta, mas desde a infância, para que, assim como a criança aprende a trabalhar a coordenação motora, identifique letras e números, possa também entender o que é certo ou errado em suas posturas no dia a dia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2017), em seu Art. 29, determina que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Percebe-se que a escola é uma extensão da família, no sentido de ser mais um agente responsável pela formação cidadã de cada pessoa e nela está incluído conhecer seus direitos e deveres básicos para viver em sociedade (LAMÓGLIA; BOBETI, 2018).

A liberdade individual e todos os direitos a ela correlatos compõe o elemento designado civil da cidadania. Já a possibilidade de indivíduo participar das decisões políticas de seu meio social configura o elemento político e o social diz respeito à participação da sociedade, com um bem-estar mínimo, o que contempla tanto o aspecto econômico quanto o de segurança (LAMÓGLIA, BONETI, 2018, p. 62).

Não se pretende responsabilizar unicamente a escola pela elaboração de métodos e fórmulas para inculcar na criança a visão de um mundo participativo, respeitoso de seus direitos e deveres, empático e generoso. Porém os alunos passam boa parte de seu dia na escola, socializando, convivendo e aprendendo.

Santos (2018) acredita que cidadania não se constrói apenas na escola, mas está relacionada à igualdade de direitos, como acesso à educação de qualidade. Assim, cidadania diz respeito à forma que a educação e o conhecimento alcançam o indivíduo, abrangendo sua transformação em ser social, não se tratando apenas de disciplinas, mas da construção do homem social, a partir de práticas educativas.

4 CIDADANIA: METODOLOGIAS APLICÁVEIS NA ESCOLA

Nolte e Rachel (2003b) percebem as crianças como esponjas e acredita que sejam capazes de absorver tudo o que está ao seu redor, por meio do que é dito ou feito, sem que o adulto se dê conta disso. Essa percepção pode ser sobre críticas feitas a elas ou a outras pessoas. Elas estão sendo ensinadas pela postura do adulto.

4.1 O currículo escolar e a cidadania

Moreira e Candau (2007) entendem o currículo como as vivências escolares que acontecem acerca dos conhecimentos, das relações sociais que se constroem, a partir dessas vivências e

essas experiências estão diretamente ligadas à formação de cada aluno como ser humano, como ser social. O currículo escolar é um documento que abrange os conhecimentos que deverão ser alcançados pelos estudantes ao longo do período letivo. Ele explicita os conteúdos e metodologias a serem utilizados no decorrer das atividades.

Moreira e Candau (2007) definem o currículo oculto como atitudes e valores transmitidos não intencionalmente nas relações sociais e no ambiente escolar. São conteúdos que não estão no plano de aula do professor e, por isso, tais conteúdos não ficam evidentes.

O currículo não reduz o professor a um mero executor, mas norteia o profissional sobre o processo de ensino-aprendizagem, direciona o desenvolvimento e as práticas escolares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) explicita essa maleabilidade (BRASIL, 2017).

Art. 26 Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2017).

A LDB determina ainda em seu § 7 do Art. 35, referente ao ensino médio, que o currículo deve promover a formação integral do aluno e que deve ser trabalhado de modo a propiciar a construção de seu projeto de vida e sua formação física, cognitiva e socioemocional.

Tanto para o ensino fundamental, quanto para o ensino médio, a referida Lei determina que o currículo obrigatoriamente trate de temas relativos à prevenção de violência contra a criança e ao adolescente, em seus Arts. 26 e 32, respectivamente.

O currículo embasará a construção do Projeto Político Pedagógico da escola, que é o planejamento da educação escolar. Sua construção deve ser democrática, com a participação dos profissionais da educação, da comunidade escolar, da comunidade local e de conselhos escolares, conforme determina a LDB, em seu Art. 14 (BRASIL, 2017).

Furtado (2014) afirma que o Projeto Político Pedagógico é a identidade da escola. Acredita que seja político, pois está diretamente ligado à formação de cidadãos, social e pedagógico, pois define as ações e, como acontecerão, para que a escola cumpra seu propósito.

Gadotti (1998) conclui que a construção de todo projeto demanda uma direção política, um caminho, então o projeto pedagógico escolar é, segundo ele, político. Tal projeto não é acabado, sempre estará em busca de atender demandas que surgem no decorrer do processo de construção e execução.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação determina que o currículo se adeque às especificidades de cada região, já que as escolas não são iguais, conforme afirma Gadotti (1998) e continua afirmando que cada uma delas é produto de suas contradições e justamente por isso é impossível determinar quais serão os resultados do projeto político pedagógico.

A escola com determinação para trabalhar democraticamente a formação da cidadania, ao formar sujeitos ativos em seu meio social, deve estar atenta e propícia à necessidade de participação, pois suas normas e direcionamentos não devem ser construídos por uma minoria, mas com a participação daqueles que a compõem (SILVA, 2000).

Gallon et al. (2017) acreditam que as políticas curriculares devem compor tanto as teorias como a prática, de fato, visto que foram discutidas e planejadas coletivamente, atentando para as necessidades da comunidade escolar e a comunidade que a rodeia, visando atender tanto quem está dentro da escola, como quem está em seu entorno.

Mas é preciso cuidar para o cumprimento do que determinam os documentos que regem a educação básica. É preciso analisar as práticas correntes de forma crítica e disposição para mudanças (ZAMBON; ARAÚJO, 2014).

Por fim, o papel da escola então é o de (re) pensar sua maneira de praticar as teorias que fundamentam todo o trabalho escolar, principalmente para garantir o que constam nas referidas leis, que de modo resumido solicitam que a educação básica deve fomentar ações para desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da

cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (ZAMBON; ARAÚJO, 2014, p. 184).

4.2 O papel do professor a serviço da cidadania

O professor tem papel fundamental na aplicação das teorias da educação. Ele precisa estar disposto a estudar, buscar novas práticas para a sala de aula. Precisa saber como ter a atenção dos seus alunos. Entender a importância do trabalho docente é o primeiro passo para se pensar a formação cidadã e ética dos alunos, pois o professor mediará o conhecimento em sala de aula, direcionando os alunos ao aprendizado e à aplicação das teorias (LIBÂNEO, 2013).

O trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social. A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades (LIBÂNEO, 2013, p. 14).

Pinto (2009) ressalta que as experiências do professor devem ser usadas como referência para seu trabalho, mas que não são garantia de sucesso. Ele deve estar disposto a fazer alterações em seu modo de trabalhar, ser flexível, pois o que foi planejado pode mudar de acordo com as situações.

A responsabilidade do professor vai além da sala de aula, como afirmam Zang e Klein (2013), a família que tem a responsabilidade de educar a criança para a formação como ser humano nem sempre é estruturada o bastante para isso, ficando a cargo da escola suprir essas carências.

Pinto (2009), ainda, enfatiza que a escola é responsável pela formação cultural e desenvolvimento das capacidades básicas do aluno, para que ele seja capaz de analisar, refletir e absorver novos conhecimentos. A educação é fortemente social, quando se percebe a influência na vida individual e coletiva dos membros da sociedade. Ela influencia e é influenciada pelos costumes, cultura, valores e pela a visão de mundo (LIBÂNEO, 2013).

[...] a prática educativa, e especialmente os objetivos e os conteúdos do ensino e o trabalho docente, estão determinados por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas. Com efeito, a prática educativa que ocorre em várias instâncias da sociedade, assim como os acontecimentos da vida cotidiana, os fatos políticos e econômicos, etc. – são determinados por valores, normas e particularidades da estrutura social a que está subordinada (LIBÂNEO, 2013, p. 17).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho tratou-se da Cidadania desde a época do surgimento das pólis grega até os dias presentes. Atualmente a cidadania é baseada em leis específicas, que garantem direitos e deveres, que conferem aos cidadãos dignidade, direito de participação política e inserção social.

O trabalho de pesquisa demonstrou que docentes e equipe escolar apresentam dificuldades para mudar velhas práticas de ensino. O engessamento das disciplinas, a falta de didática e a falta de motivação de profissionais da educação prejudicam o desenvolvimento tanto cognitivo, quanto social do aluno, diante de práticas repetitivas de cópia e memorização, sem argumentação e sem discussão.

A formação docente deve visar à preparação de profissionais versáteis, dispostos a se reinventar, a romper com práticas de ensino ultrapassadas, na busca de caminhar junto a gerações de alunos cada vez mais conectados, ávidos por informação rápida, impacientes para repetições inconscientes.

As atividades docentes devem ir além do livro didático, propondo novas metodologias e práticas de ensino. A presente pesquisa demonstra que o advento das tecnologias e a internet favoreceram o acesso a novos recursos que, prontamente, podem ser levados para a sala de aula. Percebe-se, por exemplo, que, quando o professor se propõe a montar uma eleição na sala de aula, encenando o que acontece na vida real, está preparando os alunos para o que lhes espera, em um futuro próximo. Quando o docente conscientiza seu aluno sobre a importância de um documento, de se perceber como pessoa única, individual a partir desse documento, quando o professor trabalha uma música sobre o racismo, diferenças étnicas e sociais, a história de povos

ancestrais, ele ensina o aluno a perceber as diferenças como algo positivo, não pejorativo, não excludente.

As pesquisas em Cidadania, em seus diferentes ângulos, devem ser exploradas, em formas diversas de pesquisa, por se tratar de um assunto de importância social. Um trabalho de pesquisa não se encerra nele mesmo. Há muito que se pesquisar e aprofundar em trabalhos que enfoquem a formação cidadã, a partir da escola. Neste trabalho, pode ser percebido que há muito que se fazer para garantir que todos os alunos sejam inseridos na realidade à qual muitos não têm acesso: o ser cidadão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRASIL. **LDB: lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 3 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Carta dos direitos dos usuários do Sistema Único de Saúde (SUS)**. 3. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2011. 28 p. Disponível em: http://www.conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/AF_Carta_Usuarios_Saude_site.pdf. Acesso em: 3 abr. 2020.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. **Cidadão**. Brasília, DF: TSE, 2020. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleitor/glossario/termos-iniciados-com-a-letra-c>. Acesso em: 15 mar. 2020.

CIDADANIA. *In*: DICIONÁRIO online de português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/cidadania>. Acesso em: 28 fev. 2020.

COVRE, M. L. M. Origem da cidadania, ascensão da burguesia e cultura burguesa. *In*: _____. **O que é cidadania**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. cap. 2, p. 16-31.

FREIRE, P. A concepção bancária da educação como instrumento da opressão: seus pressupostos, sua crítica. *In*: _____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. cap. 2, p. 33-43.

FURTADO, J. **Projeto político-pedagógico, currículo e gestão democrática: algumas perguntas**. 2014. Disponível em: <http://juliofurtado.com.br/2014/08/27/projeto-politico-pedagogico-curriculo-e-gestao-democratica-algumas-perguntas-e-respostas>. Acesso em: 11 maio 2020.

GALLON, M. S. *et al.* Currículo, cultura e cidadania: a produção de saberes para o exercício democrático na educação básica. **Arquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 5, n. 12, set./dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/16941>. Acesso em: 9 maio 2020.

In: _____. **As crianças aprendem o que vivenciam**. 7. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003a. cap. 14, p. 119-128.

LAMÓGLIA, F. B.; BONETI, L. W. O preceito da cidadania nas políticas públicas educacionais no Brasil. **Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 5, n. 10, p. 57-79, jul./dez. 2018.

LIBÂNEO, J. C. Prática educativa, pedagogia e didática. *In:* _____. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. cap. 1, p. 13-31.

LOPES, S. A. X. **Relação educação e cidadania na escola**. 2014. 28 p. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Itaporanga, 2014.

MOREIRA, F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

NOLTE, D.; RACHEL, H. Se as crianças partilhando, aprendem o que é generosidade.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**. Geneva: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 3 abr. 2020.

PIAGET, J. A educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao reforço do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. *In:* _____. **Para onde vai a educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olímpio, 1974. cap. 4, p. 59-81.

PINTO, L. F. **Unidade temática: a cidadania enfocando valores morais e éticos**. Curitiba: Ed. UFPR, 2009. Projeto de desenvolvimento educacional. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2030-6.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2020.

RIBEIRO, M. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-128, jul./dez. 2002.

RIBEIRO, M. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-128, jul./dez. 2002.

SANTOS, J. F. Relação família e escola: uma aproximação necessária. **Revista ISESPI**, Canto do Buriti, v. 1, n. 1, jan./jul. 2018. Disponível em: <http://www.faculdadeisespi.com.br/revista/index.php/isespi/issue/view/1>. Acesso em: 8 mar. 2020.

SEVERINO, A. J. Educação, trabalho e cidadania. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 65-71, abr./jun. 2000.

SILVA, A. M. M. **Escola pública e a formação da cidadania**: possibilidades e limites. 2000. 122 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

TRESSA, S. V. C. O Brasil no combate à compra de votos nas eleições. **Estudos Eleitorais**, Brasília, DF, v. 11, n. 2, maio/ago. 2016. Disponível em: http://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/bitstream/handle/bdtse/3596/2016_tressa_combate_compra_voto.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 2 abr. 2020.

ZAMBON, F. B.; ARAUJO, F. Cidadania em contexto escolar: concepções e práticas. *In*: JORNADA DE DIDÁTICA: DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA, 3.; SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD, 2., 2014, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: Ed. UEL, 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/2014---anais-da-iii-jornada-de-didatica-desafios-para-a-docencia-e-ii-seminario-de-pesquisa-do-cemad.php>. Acesso em: 9 maio 2020.

ZANG, M. S.; KLEIN, M. R. A disciplina de história e sua contribuição para a construção da cidadania. *In*: SEMINÁRIO DE ESTUDOS HISTÓRICOS: A DEMOCRACIA AINDA É A QUESTÃO: REFLEXÕES SOBRE A DITADURA CIVIL-MILITAR E A COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE, 11., 2013, Novo Hamburgo. **Anais [...]**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/cursos-e-eventos/seminariohistoria/publicacao>. Acesso em: 12 maio 2020.

O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR E A POLÍTICA DE COTAS: UM DESESTÍMULO A CULTURA DO CONTENTAMENTO?

Deivison de Castro Rodrigues¹

Lourival da Cruz Galvão Júnior²

¹ Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS, Campus Dianópolis, Praça Aurélio Antônio Araújo, 02. Centro, Dianópolis/TO. CEP: 77300-000; profdeivison.adv@gmail.com

² Universidade de Taubaté - UNITAU, Rua Expedicionário Ernesto Pereira, Portão 2, Taubaté/SP - CEP: 12020-330

Resumo - O acesso à educação infantil, básica, média e superior são garantias constitucionais, no entanto, o ingresso à educação superior em universidades públicas ocorre por meio de provas porque não há vagas para todos, mas sim a ideia de que a concorrência deveria ser igualitária. O Governo Federal, por meios de políticas públicas sociais de integração, criou a lei de cotas. Em virtude de algumas circunstâncias, históricas e sociais, há a possibilidade de esse ingresso ser facilitado para aqueles autodeclarados negros, ou seja, pelas cotas raciais. Muitos questionam o porquê das cotas raciais, porém, o desinteresse dessas pessoas nesse tipo de política é fruto da cultura do contentamento, que é o desinteresse pelas questões dos mais necessitados por aqueles que estão abastados. A política de cotas raciais foi criada como uma ação afirmativa para compensar as pessoas negras pelo preconceito sofrido no passado e atualmente. Com base nessa premissa, o presente estudo busca analisar se a política de cotas raciais, para o ingresso em universidades públicas, é um meio útil e eficaz para desestimular a cultura do contentamento em relação aos motivos que deram surgimento a essa forma de ingresso.

Palavras-Chaves: Educação Superior; Política de Cotas; Cultura do Contentamento.

INTRODUÇÃO

O presente estudo busca analisar o acesso ao ensino superior público por meio da política de cotas raciais e verificar se a cultura do contentamento, que é a cultura do desinteresse pelas necessidades e dificuldades dos outros. Inicialmente é abordada a questão constitucional do acesso à educação, como um direito ligado à dignidade humana, os entes responsáveis por sua implementação, os recursos para o desenvolvimento dessas garantias e algumas outras particularidades.

Artigo apresentado no XX Encontro Latino-Americano de Pós-Graduação UNIVAP em 2020. [http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2020/anais/arquivos/0673_0242_01.pdf].

Ademais, a ideia do acesso ao ensino superior público, sua importância como indicador de desenvolvimento, também as formas de ingresso nas universidades públicas por meio de vestibular, provas que avaliam o conhecimento dos acadêmicos.

Diferentemente do ensino fundamental e básico, o ensino superior não proporciona vagas para todos, mas sim oportunidades iguais de concorrência, ou menos deveria.

Para a confirmação constitucional dessa concorrência, em 2012 foi criada a lei de cotas, elas são ações afirmativas para combater a pobreza e desigualdades sociais, ou seja, cotas sociais, para os provenientes de ensino médio e considerados pobres, e as cotas raciais para os autodeclarados negros, pardos e índios (PPI).

Foi verificado o ponto histórico que dá validade à política de cotas, que muitas situações sociais existentes, que são desfavoráveis às pessoas afrodescendentes, são resultados de centenas de anos de escravidão, ausência de políticas públicas de acesso ao trabalho, educação, condições dignas de existência.

Nesse assunto, o trabalho tem enfoque nas políticas de cotas raciais para o ingresso nas universidades públicas. Há alguns dados apresentados que respondem algumas questões suscitadas à época da criação da lei de cotas. Dentre os dados estão informações sobre a evasão escolar, entre cotistas e não cotistas, e também sobre a questão das notas ao longo dos semestres letivos.

O estudo apresenta algumas pesquisas sobre o resultado das cotas desde a sua criação, dos benefícios proporcionados a milhares de estudantes que tinha as condições de serem atendidos pelas cotas raciais. Ademais, foi tratado que inúmeras universidades Federais e Estaduais aderiram ao programa.

Em outros estudos evidenciou-se que dentre à comunidade universitária a aceitação das políticas de cotas sociais são bem maiores que a de cotas raciais. Outros estudos demonstraram que entre a população em geral, a aceitação das cotas sociais ainda ser a maioria, houve um aumento significativo dos que concordavam com as cotas raciais.

Foi verificado o ponto histórico que dá validade à política de cotas, que muitas situações sociais existentes, que são desfavoráveis às pessoas afrodescendentes, são resultados de centenas de anos de escravidão, ausência de políticas públicas de acesso ao trabalho, educação, condições dignas de existência.

O presente artigo é importante para identificar e compreender a cultura do contentamento e para melhorar o desenvolvimento de uma sociedade que se importa com as necessidades dos mais carentes, por meio de um Estado que aplica políticas públicas para esse propósito. Ademais, o objetivo desse artigo é identificar se o acesso à educação superior, por meio das políticas de cotas raciais é uma forma de reduzir a cultura do contentamento.

A metodologia desenvolvida foi a pesquisa bibliográfica e exploratória, por meio de livros e principalmente de pesquisas acadêmicas mais aprofundadas sobre cada ponto apresentado.

O ACESSO À EDUCAÇÃO

Dento de uma sociedade democrática, qual é a importância de se desenvolver o conhecimento e a educação? Muitos podem, erroneamente, imaginar que o conhecimento é uma forma de privilégio, status e classificação social, no entanto, ele tem propósitos mais de interação, convívio, evolução social e científica para o contínuo desenvolvimento regional.

Há dois mil anos, em uma frase muito conhecida, Jesus disse: “E conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará” (A BÍBLIA, 2008), usando o contexto da passagem num sentido de demonstrar a importância da informação para transformar a vida das pessoas, de que o conhecimento liberta, entende-se melhor o motivo de o constituinte originário, tanto tempo depois, ter previsto na Carta Magna de 1988, em seu artigo 6.º o que se colaciona a seguir:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Sublinhei)

Ora, tal é a importância do acesso à educação. Ela representa no mundo, desde os tempos mais antigos até o atual globalizado, um diferencial de desenvolvimento, cultura, força e evolução

social. Logo, o acesso ao conhecimento, por meio do exercício do direito à educação, conduz a sociedade por veredas mais democráticas e humanas.

Nesse sentido, todo atentado político ou não, que tende a desvirtuar o exercício desse direito é uma ofensa à constituição e certamente objetiva ludibriar uma sociedade, ou seja, uma sociedade com menos acesso à educação significa uma sociedade presa às políticas autoritárias e egoístas.

No Brasil o acesso à educação é dividido em tipos, o ensino básico, médio e o superior. De acordo com o artigo 30, IV, da CF/88 a educação infantil e de ensino fundamental (ensino básico) é de responsabilidade dos municípios, com incentivos dos Estados e da União, na educação média e superior a responsabilidade e participação pode ser de todos os entes da federação, mas o comum é que fique por conta dos Estados e da União.

Ademais, é no capítulo III da Constituição que há maior garantida do acesso à educação. Nesse sentido, o artigo 205 apresenta:

Art. 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. (grifei)

Na citação acima se consegue identificar algumas informações importantes, quais sejam de que o acesso à educação é para todos, que ela deve ser subvencionada pelo Estado (em especial no ensino básico), que toda a sociedade contribui para que haja a execução desse direito e que ela vai ser útil, não apenas para o desenvolvimento profissional, mas principalmente para o convívio em sociedade, pelo exercício da cidadania.

Segundo a Constituição, no seu artigo 208, o Estado cumpre o seu dever de garantia de acesso à educação ao garantir algumas condições como:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

V - **acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um**;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

Percebe-se que o Estado tem como principal objetivo garantir o acesso básico à educação, ou seja, ao ensino infantil e médio, no entanto, apesar de não ser tão evidenciada, a garantia do direito ao ensino superior está previsto no inciso V.

De todas as formas identificadas de acesso à educação, constitucionalmente previstas, o presente trabalho tem como enfoque o ensino superior público.

O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

A educação superior poderá ser desenvolvida pela “União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, conforme se verifica no artigo 211 da Constituição de 1988. Podem ser universidades Federais, Estaduais e até Municipais, além de outras ofertadas por Instituições de Ensino Superior.

Entretanto, mesmo não havendo vagas para todos, como deve ocorrer nos ensinos fundamental e médio, o que se busca garantir pelo poder público é a igualdade de acesso, ou seja, igualdade na concorrência às vagas disponibilizadas nas Universidades Públicas.

Nesse sentido, leva-se “[...] em consideração como único critério de ingresso nas universidades públicas à questão da intelectualidade [...]” (BRITO, 2014, p. 02).

A grande pergunta a ser feita é: como o Estado brasileiro vai garantir a efetividade dessa igualdade material? Se a sociedade é claramente dividida em estratos sociais e econômicos, como confirmar a igualdade em condições de concorrência para vagas em Universidades Públicas? Na prática, o discurso, até mesmo da população, é de que o vestibular seleciona os mais capacitados.

Se o foco for apenas às avaliações das provas avaliadas para o ingresso nessas Universidades Públicas pode até parecer verdade, mas como o Estado deve garantir as condições iguais de ingresso, ou seja, a qualidade de ensino fundamental e médio para que todos estejam em pé de igualdade.

Em que algumas universidades o ensino médio público de qualidade tem proporcionado muitos aprovados. Em reportagem feita pelo G1 (2016), foi verificado que na Unicamp 88,2% dos aprovados em medicina cursaram escola pública.

aprovados 2015/2016 Vestibular Unicamp		
	Escolas públicas	Pretos, pardos e indígenas
Medicina	88,2%	36,1%
Arquitetura e Urbanismo	86,7%	27%
Midiologia	70%	38,1%
Ciências Biológicas	60%	33,3%
Engenharia Civil	62,5%	44%
Fonte: Comvest - Unicamp		

De acordo com os dados acima, a UNICAMP estava tão satisfeita com os resultados que não tinha intenção de aderir mais ao SISU (Sistema de Seleção Unificada), que é um sistema criado

pelo MEC com o objetivo de democratizar e facilitar o acesso às vagas em instituições de ensino superior, conforme informações do site governamental em <http://sisu.mec.gov.br>.

No entanto, foi apontado pela reitoria da UNICAMP que, em relação aos PPI (pretos, pardos e índios), a proporção dos aprovados foi muito abaixo da média dos aprovados, sendo necessária uma ampliação desses projetos que fomentam o acesso de pessoas PPI ao ensino público superior.

Nesse sentido, o presente trabalho teve como um dos seus focos os dados e informações sobre o acesso à educação superior dos beneficiados pela política de cotas raciais de imposição do Governo Federal, conforme demonstrado a seguir.

POLÍTICA DE COTAS

Segundo os dados e informações do IBGE, por meio do site do MEC a Lei de cotas foi instituída em 2012 e teve como número n.º 12.711/12, ela garante uma reserva de 50% das vagas para estudantes oriundos do ensino público. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. Essa regra vale para as Universidades públicas federais, mas nada impede que seja implementado pelos Estados DF e Municípios em suas universidades.

Sobre a distribuição das cotas, ou seja, a divisão dos 50% foi feito da seguinte forma:

As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (MEC, 2012).

A especificação se justifica porque há Estados em que a proporção de pessoas PPI é em maior quantidade em razão da quantidade de pessoas de cor negra.

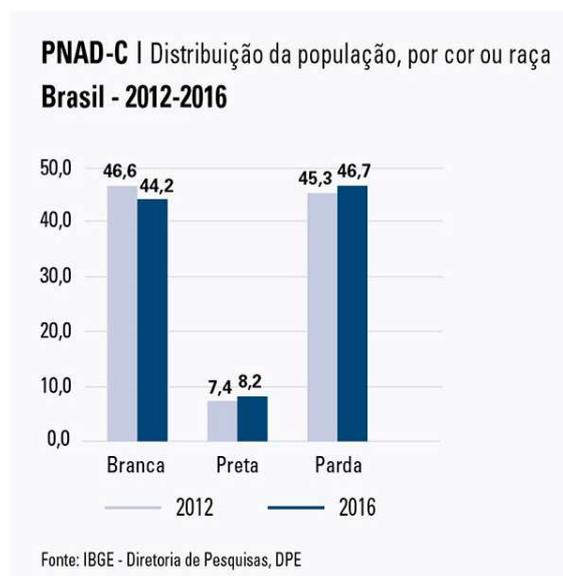
Vale lembrar que não há divisão entre pretos pardos e índios para a aplicação das cotas, no entanto, “o MEC incentiva que universidades e institutos federais localizados em estados com

grande concentração de indígenas adotem critérios adicionais específicos para esses povos, dentro do critério da raça, no âmbito da autonomia das instituições.” (PORTAL MEC).

Na reportagem do G1, 2016, sobre as cotas PPI (pretos, pardos e índios), foi declarado:

Unicamp vai realizar estudos para aumentar a porcentagem de alunos auto declarados pretos, pardos e indígenas, que segundo o reitor ainda está abaixo da meta. “Todos os cinco cursos mais concorridos extrapolaram a cota de 50% de alunos provenientes de escola pública”, disse o reitor que disse que ainda é preciso melhorar a meta de PPI, que está definida em 35% sobre o número de alunos de escolas públicas. (Reportagem G1, 2016).

Fica claro que a população de alunos PPI é sensivelmente menor e muitos poderiam arguir que isso poderia ser porque é a minoria? Segundo o IBGE, em 2017, por meio do seu site de informações “Agência IBGE”, os negros (pretos e pardos) tiveram um crescimento significativo no país, qual seja o número de pardos autodeclarados aumentou 6,6% e os pretos 14,9%, no período entre 2012 a 2016, perfazendo um total de 112,7 milhões de pessoas negras:



Fonte: IBGE (2017)

Quais os motivos que justificam as cotas raciais? Se a justificativa for meramente do ponto de econômico poder-se-ia contra argumentar que as vagas destinadas aos estudantes provenientes do ensino médio público já resolveriam esse problema, ou seja, cotas.

As cotas raciais são uma abolição do racismo ou um direito de raça? “O combate ao racismo significa lutar pela desracialização [...] é preciso rechaçar qualquer medida de classificação racial pelo Estado com vistas a estabelecer um tratamento diferencial por raça” (AZEVEDO, 2004, p. 235).

Ocorre que as cotas raciais não visa resolver apenas um ponto de vista econômico, é também uma forma de amenizar um problema histórico e social que existe.

Segundo o IBGE, 2010, por meio do site GELEDÉS, Instituto da Mulher Negra, o Brasil possui uma população de “mais de 100 milhões de negros e pardos”, isso significa que o é o país com maior população de negros das Américas, só perde para a Nigéria.

Uma data importante para a humanidade é a do dia 13 de maio de 1888, data de instituição da lei Áurea, que estabeleceu a que os negros e seus descendentes a liberdade, não mais seriam forçados a trabalhar. Para o mundo da época, o Brasil foi um dos últimos a abolir a escravidão.

É desse período que surge a expressão pejorativa, que hoje se conhece, “marginalizado / marginal”. Após a liberdade, foram importadas mão-de-obra da Itália e Japão e os negros foram forçados a conviver à margem das cidades, nos extremos das cidades, a maioria sem trabalho e com muitas necessidades básicas, os roubos e crimes passaram a ser cometidos com maior frequência. Ademais, o termo “marginal” refere-se às pessoas ligadas à criminalidade por causa desse período.

“O negro sabe que é diferente na cor, no seu tipo de cabelo e no seu jeito extrovertido de ser, porém, não consegue conceber que as sequelas de uma escravidão inacabada consiga contaminar as relações humanas a ponto de invisibilizá-los através dos séculos.” (PEREIRA, 2012, p. 06). Nesse sentido, 131 anos após a abolição da escravatura, por meio da Lei Áurea, o que se vê é uma evolução há passos lentos, isso porque as políticas públicas de inclusão social demoraram muito tempo para acontecer, mas que bom que aconteceram, as coisas no país melhoraram alguma coisa em relação ao preconceito, no entanto, os dados não permitem qualquer tipo de comemoração, pois ainda há muito a ser desenvolvido.

Ademais, por meio do Instituto da Mulher Negra – GELEDÉS, é apresentada a ideia de um Brasil diferente, caso as políticas públicas houvessem sido implantadas desde a edição da Lei Áurea conforme se colaciona a seguir:

Se depois da assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, o Brasil oficial tivesse desde já iniciado o processo de inclusão dos ex-escravizados africanos e seus descendentes no mundo livre e no mercado de trabalho capitalista nascente, a situação do negro no Brasil de 2018 seria certamente diferente em termos de inclusão social. (GELEDÉS)

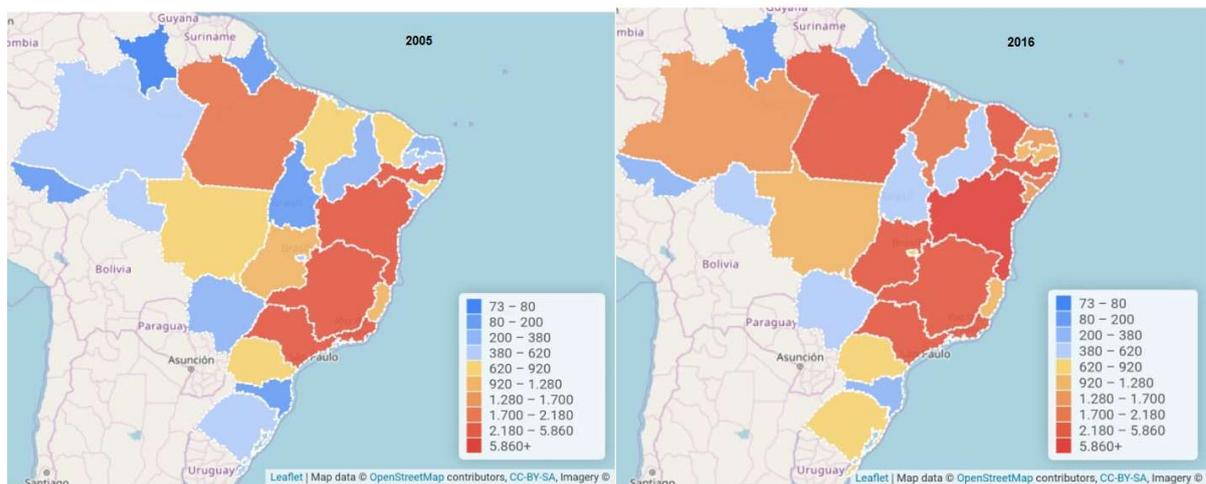
Infelizmente, a situação do negro no Brasil é à margem do restante da população não negra. No Brasil, pessoas negras morrem mais do que pessoas de outras cores, segundo o IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2016), com base no Sistema de informações sobre Mortalidade (SIM/MS) e no Censo Demográfico do IBGE de 2010, comprovou que houve um aumento na mortalidade das pessoas de cor negra.

	UF	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
	RO	391	418	305	319	373	388	321	374	316	424	446	517
	AC	87	102	91	74	103	96	99	171	194	187	183	307
	AM	506	584	648	767	846	980	1.131	1.183	1.026	1.102	1.338	1.324
	RR	73	67	85	74	78	102	74	100	137	93	148	155
	PA	1.726	1.867	1.953	2.585	2.711	3.198	2.787	2.942	3.025	3.135	3.375	3.871
	AP	172	186	140	196	168	205	179	215	177	232	264	362
	TO	148	189	191	194	231	280	288	306	267	296	381	456
	MA	774	811	962	1.097	1.210	1.341	1.364	1.555	1.895	2.179	2.118	2.097
	PI	295	357	310	299	318	327	355	453	489	589	544	606
	CE	760	972	1.367	1.377	1.360	1.711	1.647	1.921	2.213	2.507	2.272	2.512
	RN	275	318	424	558	612	633	813	861	1.124	1.304	1.283	1.553
	PB	608	697	759	928	1.153	1.325	1.441	1.295	1.292	1.342	1.306	1.187
	PE	3.517	3.893	4.032	3.888	3.460	3.000	3.013	2.991	2.796	2.907	3.373	3.858
	AL	812	1.078	1.247	1.536	1.595	1.696	2.013	1.905	1.962	1.947	1.656	1.757
	SE	345	406	371	404	475	569	671	800	877	1.003	1.221	1.384
	BA	2.380	2.821	3.116	4.137	4.741	5.145	4.780	5.358	5.072	5.419	5.446	6.512
	MG	2.870	2.759	2.776	2.628	2.507	2.515	2.906	3.200	3.350	3.412	3.300	3.346
	ES	1.014	1.111	1.197	1.252	1.367	1.299	1.209	1.342	1.311	1.316	1.168	1.024
	RJ	4.658	4.611	4.169	3.593	3.430	3.684	3.161	3.228	3.492	3.954	3.517	4.363
	SP	3.734	3.364	2.602	2.464	2.618	2.442	2.473	2.885	2.676	2.840	2.537	2.219
	PR	639	522	617	695	677	670	654	758	599	604	660	663
	SC	94	93	94	108	115	129	128	174	117	159	203	240
	RS	407	381	440	471	445	436	448	514	487	628	656	757
	MS	347	366	369	361	399	374	416	447	400	432	405	415
	MT	631	647	615	687	738	722	740	794	860	1.022	931	922
	GO	1.003	1.076	1.052	1.309	1.446	1.533	1.721	2.134	2.268	2.198	2.263	2.349
	DF	551	576	591	701	753	680	784	849	747	710	598	622

Fonte: IPEA (2017)

Os dados apresentavam a taxa de homicídios/cem mil habitantes. Nessa recente pesquisa do IPEA, sobre a variação da taxa de homicídios a cada cem mil habitantes, sobre a taxa de homicídios/unidades da federação, foram analisados os períodos entre 2005 e 2016, apresentando o seguinte “altas da violência”:

De acordo com essas informações, o Estado com menor índice de homicídios de negros em 2016 foi o Estado de Roraima, com 155 homicídios a cada cem mil habitantes. O Estado com maior redução na taxa de homicídios no período de 2005 a 2016 foi São Paulo com 40,57%. Em sentido contrário, o Estado com maior número de homicídios em 2016 foi a Bahia com 6.512 a cada cem mil habitantes. O ente com maior crescimento na taxa de homicídio foi o Estado do Rio Grande do Norte com 464,73%.

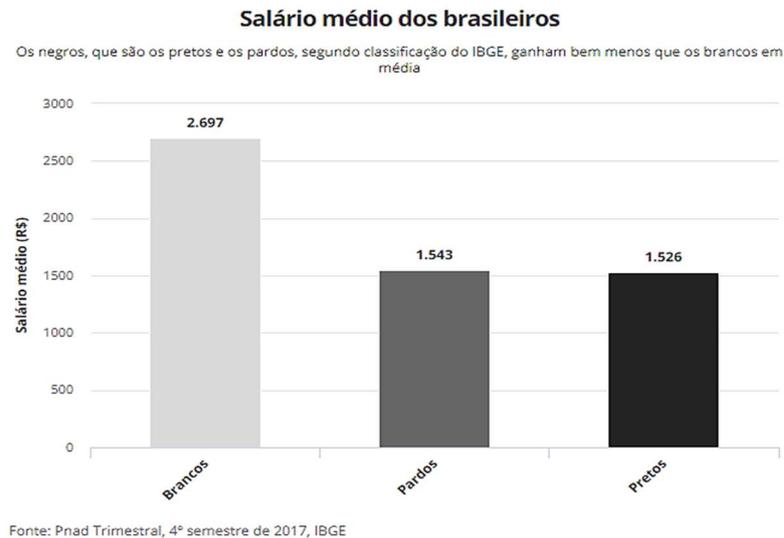


Fonte: IPEA (2017)

Ademais, em outros dados do IPEA (2017), por meio do jornal G1 foram comparado os homicídios de pessoas negras e não negras, no período de 2005 a 2015, e identificou-se que em TODOS os Estados da Federação os homicídios de pessoas negras, a cada cem mil habitantes, é a maioria do que em relação às pessoas não negras.

Outra pesquisa descreve a situação do negro no país é a que compara a população brasileira é a que diz respeito à remuneração dos brasileiros. De acordo com pesquisas do IBGE, apresentadas pela Agência IBGE Notícias (2018), pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2016-2017), pessoas negras e pardas possuem maior taxa de

analfabetismo, crianças que trabalham, entre 5-7 anos de idade, as negras e pardas são maioria, a taxa de desocupação entre pessoas negras e pardas são a maioria, por fim, os rendimentos de pessoas negras são inferiores ao salário dos brancos que ocupam as mesmas funções em mais de R\$ 1.200,00 reais conforme o gráfico apresentado pelo G1 sobre o tema:



Apenas projetos de integrações sociais poderão reduzir os índices já existentes sobre a desigualdade generalizada que existe, que é um reflexo da ausência de políticas públicas desde a abolição da escravidão. Nesse sentido, dados do IBGE apresentados pela Revista ISTO É (2013), sobre o analfabetismo no Brasil:



Por meio dessas informações fica claro que a população negra tem sido desassistida pelas políticas públicas ao longo dos tempos, sendo mais do que necessário algumas medidas para equilibrar essa balança que não é apenas econômica, mas principalmente social e de igualdade.

Esse fator histórico e atual que afeta a população negra é assim tão irrelevante? Pelo contrário, os dados apresentados indicam que algo deve ser feito para solucionar a desigualdade, não apenas econômica, mas principalmente social, de integração.

Para tentar amenizar o problema, uma das ações afirmativas para combater a desatenção do Estado à condição de tratamento que a população negra sofreu ao longo da história veio por meio da implementação da política de cotas, por meio de sua lei específica, qual seja n.º 12.711/12.

Desde 2012, qual o resultado prático da política de cotas? Para responder tal pergunta foi desenvolvida uma pesquisa com 300 acadêmicos cotistas pela Revista Veja de agosto de 2017, sobre seu desempenho nas universidades e suas situações atuais.

Inicialmente, pesquisa apresenta o sucesso do programa ao longo dos seus mais de 15 anos de funcionamento do ponto de vista de acesso e desenvolvimento profissional. O resultado da pesquisa demonstrou que houve uma redução do estigma social e a desmistificação de alguns argumentos contra o programa.

No estudo, uma das indagações contra as cotas raciais eram que “As cotas iam ampliar o preconceito”, restou infrutífera, pois gradativamente a aceitação do programa e o alcance da política fomentam o oposto, isto é, segundo a pesquisa, 102 das 103 universidades fazem parte do programa de cotas raciais, cerca de 430 mil estudantes se beneficiam dessas vagas, pessoas que, de outra forma, dificilmente teriam uma oportunidade para cursar o nível superior de educação.

Outro dado importante é de que a média de notas de notas, não é muito diferente dos não cotistas, sendo em alguns casos até superior, como foi em 2009 na UNB. Nesse sentido, Caminha (2011), em sua pesquisa de doutorado, chegou aos seguintes resultados:

Quadro 1 - Comparação entre o desempenho no vestibular e nos cursos – 2005 e 2006 – UERJ.

CURSO	Vestibular 2005		Média acadêmica no cursos 2005/2009		Vestibular 2006		Média acadêmica nos cursos 2005/2009	
	cota	não cota	cota	não cota	cota	não cota	cota	não cota
Administração	30.48	56.02	8.077	8.044	30.55	53.17	7.941	8.07
Direito	43.83	72.38	7.71	8.57	44.95	72.38	7.789	8.806
Eng. Química	35.13	43.88	6.68	7.18	29.48	51.73	6.76	7.49
Medicina	53.30	75.08	7.46	7.607	50.42	73.24	7.76	7.71
Pedagogia-Rio	29.14	39.57	8.43	8.64	30.69	41.7	8.96	8.97
Pedagogia-SG	25.27	28.03	8.43	8.33	26.24	30.86	8.58	8.72

Fonte: “Política de cotas em universidades e inclusão social: desempenho de alunos cotistas e sua aceitação no grupo acadêmico”. Tese de doutoramento de Teresa Olinda Caminha.

No gráfico acima se verifica que embora a diferença da nota de cote para o ingresso na universidade pública UERJ entre os cotistas e não cotistas ter sido grande nos vestibulares de 2005 e 2006, em relação às médias acadêmicas, nos períodos de 2005 a 2009, os valores foram bem próximos e em alguns casos a média de nota dos cotistas foi maior que a dos não cotistas, como por exemplo pedagogia e administração do vestibular de 2005 e medicina do vestibular de 2006.

Ademais, o argumento de que a evasão escolar dos cotistas seria insustentável também caíram por terra, os dados apresentados confirmaram que a evasão dos não cotistas era 12% maior (VEJA, 2017). Nesse sentido, CAMINHA (2011) também trouxe dados importantes sobre a evasão escolar entre os cotistas e não cotistas, conforme se verifica a seguir:

Quadro 2 – Percentual de evasão/ingressantes em 2005/2009 – cotistas /não-cotistas –UERJ

CENTRO	Curso	Ingressante em geral	Ingressante não-cotas	Ingressante cotas	Evasão não-cotas	Evasão cotas	% não cotas	% cotas
CCS	Administração	120	66	54	19	8	28,8	14,8
CCS	Direito	312	168	144	12	9	7,14	6,25
CTC	Engenharia Química	78	44	34	17	10	38,63	27,77
CBI	Medicina	94	51	43	3	2	5,88	4,65
CEH	Pedagogia-Rio	360	253	107	65	7	33,16	4,27
CEH	Pedagogia-SG	111	92	19	24	3	26	15,78
Média percentual de evasão por segmento							23,27	12,25

Fonte: “Política de cotas em universidades e inclusão social: desempenho de alunos cotistas e sua aceitação no grupo acadêmico”. Tese de doutoramento de Tesesa Olinda Caminha.

Quadro 3 - Percentual de evasão/ingressantes em 2006/2009 – cotistas/não-cotistas –UERJ

CENTRO	Curso	Ingressante em geral	Ingressante não-cotas	Ingressante cotas	Evasão não cotas	Evasão cotas	% não-cotas	% cotas
CCS	Administração	120	65	54	19	5	29,23	9,26
CCS	Direito	312	168	144	15	9	8,93	6,25
CTC	Engenharia Química	80	53	27	16	5	30,19	18
CBI	Medicina	94	51	43	2	2	3,92	4,6
CEH	Pedagogia-Rio	360	221	139	50	9	22,62	6,47
CEH	Pedagogia-SG	116	99	17	27	2	27,27	11,76
Média percentual de evasão por segmento							20,36	9,39

Fonte: “Política de cotas em universidades e inclusão social: desempenho de alunos cotistas e sua aceitação no grupo acadêmico”. Tese de doutoramento de Teresa Olinda Caminha.

Nos quadros acima se verificam que a evasão escolar, em todos os cursos, exceto medicina, do vestibular de 2006, foi maior entre os não cotistas do que entre os cotistas, tanto em 2005 quanto em 2006. Esse dado importante confirma a informação da Revista VEJA (2017), de que o aproveitamento dos que ingressaram por meio de políticas públicas de cotas raciais possuem um aproveitamento universitário melhor do que os não cotistas.

Ademais, foram apresentados vários exemplos de sucesso do programa de cotas, dentre eles a do jovem Irapuã Santana, formado em Direito pela UERJ, foi o primeiro da sua família a ter um diploma universitário, era confundido com evangélico e com segurança, por ser negro e usar terno. À época da reportagem ele já tinha concluído o mestrado, estava terminando o doutorado e trabalhava no Supremo Tribunal Federal (STF), como assessor do Ministro Luís Flux. Por fim, Irapuã afirma que, não fosse pelas vagas de cotas raciais, não saberia como teria chegado até onde chegou.

CULTURA DO CONTENTAMENTO E AS COTAS RACIAIS

O argumento: “As cotas raciais para ingresso nas universidades públicas deveriam ser substituídas por cotas sociais, pois atenderiam aos pobres, seja brancos ou negros”. E perguntas como: “Quem se importa se os negros sofreram ao longo da história? eles que estudem e sejam

aprovados por seus méritos!” São indagações provenientes da Cultura do Contentamento, ou seja, o sofrimento e necessidades do outro não é tida como relevante para aqueles que possuem uma estabilidade social e financeira.

Bale lembra que a política de cotas raciais pode ser vista como uma forma de dividir o país (FRY; MAGGIE, 2004).

Se fosse possível descrever a cultura do contentamento em uma palavra seria o “interesse”. O interesse é o que nos move e nos motiva numa sociedade que vive em uma busca frenética pelo sucesso e lucro, onde o interesse pelo “outro” é de causar até estranheza.

Galbraith (1992), sobre a cultura do contentamento, o autor explica que, num processo histórico, atual e globalizado, de forma crítica e direta, existe uma visão de conformidade em todos os sistemas, em especial o capitalista com sua busca por vantagens e favorecimentos ao seu bem-estar, onde as pessoas abastadas vivem num estado de conformidade em relação às necessidades dos outros, quase um “Egocentrismo”.

Outro ponto interessante é que tal conformidade/contentamento é algo presente em todas as sociedades e de todas as eras. Conhecer e combater essa cultura do contentamento é importante para o desenvolvimento humano, tal mudança de comportamento é incrivelmente difícil, pois vai de encontro à natureza humana do egoísmo. Nesse sentido, Galbraith, 1992, p.04:

[...] é mais do que evidente que os afortunados e favorecidos não contemplam nem agem de acordo com o seu próprio bem-estar a longo prazo. Pelo contrário, tudo o que fazem está impetuosamente voltado ao seu conforto e contentamento imediatos. Esse é o estado de ânimo predominante. E não apenas no mundo capitalista, como ainda o chamamos; há um instinto humano mais profundo e mais geral aqui envolvido.

Fica fácil entender o porquê a corrupção cada dia cresce mais, enquanto a população mais carente da sociedade é desprezada pelo poder público, que busca apenas os interesses pessoais dos que estão junto ao poder. Ademais, Tauchen, 2018, confirma sobre a cultura do contentamento no processo de globalização:

Na política do contentamento, a democracia é para atender os favorecidos e satisfeitos, priorizando o imediatismo e a acomodação do pensamento político e econômico. Os afortunados não agem considerando o longo prazo, o esforço está centrado no contentamento imediato, na acumulação do capital. O que se vislumbra para o futuro

é a manutenção de uma boa renda para os ricos e, por outro lado, a conservação da pobreza aos pobres. (sublinhei)

Entretanto, pior ainda é contentar-se com o contentamento! A atitude de combate dessa cultura é fundamental. Ora, se os argumentos contra as políticas de cotas fossem acatados, dificilmente se teria conhecimento de tantas vidas modificadas, não apenas a transformação social das pessoas beneficiadas, mas principalmente sobre a mudança de pensamento daquelas que eram contra.

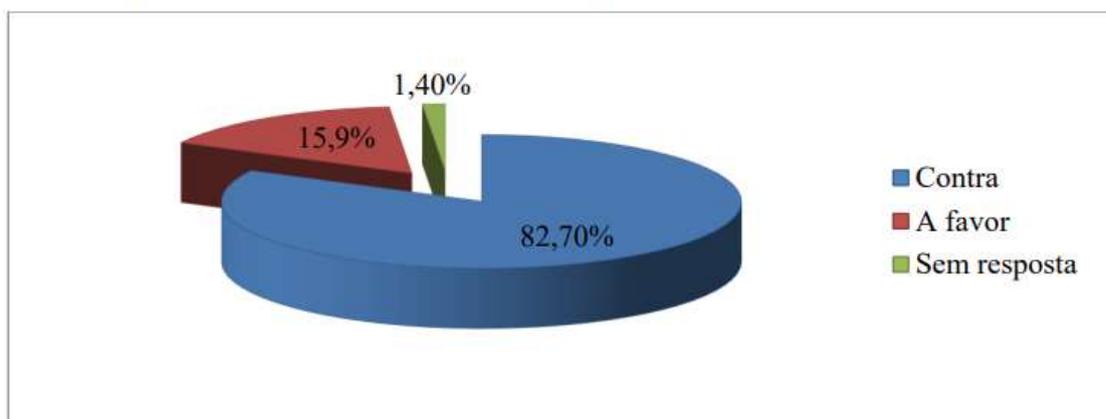
A título de exemplo, o autor do presente artigo teve uma mudança de pensamento significativa, onde havia críticas e argumentos contrários à política de cotas raciais, agora há uma voz que se levanta em favor dela, pois beneficia, integra e reestrutura a visão social das pessoas. Por meio de estudos de desenvolvimento Regional, na disciplina Desenvolvimento, Cultura e Sociedade, do Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade de Taubaté – SP, ministrada pelo professor Dr. Lourival da Cruz Galvão Júnior, foi explicada a cultura do contentamento, ali ficou cediço que, para um desenvolvimento regional é fundamental, a mudança de pensamento de que a empatia é necessária para combater a cultura do contentamento.

Nesse sentido, a concretização do direito ao acesso à educação superior, por meio da política de cotas raciais, é uma forma de reduzir essa cultura do contentamento? É indiscutível que nos 15 anos de aplicação das políticas de cotas muitas pessoas tiveram oportunidades de trabalho, de outra forma, não seria possível, mas isso por si só pode não significar uma redução na cultura do contentamento.

Do ponto de vista da aceitação, embora tenha melhorado consideravelmente, ainda há muito a ser trabalhado, segundo Lima (2014), em seu estudo, constatou que entre 283 acadêmicos de universidades públicas sobre cotas raciais ficou claro que “[...] 82,7% dos participantes foram completamente contrários, bem como apenas 3,2% da amostra considerou-se negro.”:

Os dados foram obtidos no ano de 2014, as informações são preocupantes porque revelam que, embora a ideia das cotas raciais for também uma forma de reestruturação social, contra o preconceito, entretanto, o que se vê é que entre os universitários a discordância desse tipo de política é bastante considerada, são 82,7 % dos interessados.

Figura - Distribuição percentual do posicionamento em relação à política de cotas



Fonte: Criado por Mateus Bezerra Lima (2014)

Importante lembrar que dos que se manifestaram contra, apenas 3,2% se manifestou ser negro. Esse dado importante revela que a maioria que se manifestou negativamente é não negra, possivelmente distante de uma realidade de preconceito. Não seria difícil concluir que, as pessoas que se manifestaram contra, sejam estejam sob a cultura do contentamento.

De acordo com dados da agência de pesquisa Hello Research (2015) apresentados ao G1, as cotas sociais possuem maior aprovação que as cotas raciais:

Os brasileiros são mais favoráveis que universidades públicas adotem cotas sociais como políticas de inclusão de alunos do que cotas raciais, segundo pesquisa feita pela agência de pesquisa Hello Research no primeiro semestre de 2015. De acordo com o levantamento, 48% dos pesquisados apoiam a política de cotas sociais no ensino superior, enquanto 38% aprovam o uso de cotas raciais.

A pesquisa acima demonstrou que as cotas raciais, no período de 2015, não eram bem aceitas. Ademais, apesar de ter uma perspectiva progressiva em relação às informações anteriores, ainda parece ser um caminho distante a percorrer contra a cultura do contentamento.

Nesse sentido, por meio de pesquisa do IBOPE (2013), a pedido do O Estado de S. Paulo, identificou uma significativa melhora na aceitação das cotas raciais por meio da população em geral:

62% dos brasileiros são a favor das cotas o total de entrevistados, os outros 38% se dividem entre 5% que não souberam responder, 16% que são contra qualquer tipo de cotas e 21% que responderam ser a favor de duas das três opções de cotas (por exemplo, apoiam reservas para alunos de baixa renda e para alunos de escola pública,

mas são contrários a cotas para negros). Os resultados mostraram também que as cotas que levam em conta a renda e/ou a origem escolar são mais apoiadas do que a reserva baseada apenas na cor autodeclarada do estudante. Do total de entrevistados 77% são a favor de reserva para alunos de escola pública e/ou pobres, contra 64% a favor das cotas para negros.

Fica claro que a aceitação das cotas sociais é maior, embora isso não mude o fato do crescimento da aceitação das cotas raciais tem se demonstrado gradativo.

Outras informações nesse sentido foram obtidas por meio de reportagem da Revista ISTO É (2013), em que comenta sobre a criação de um projeto de lei no Senado que garante um percentual de 25% das vagas das universidades Federais para cotas raciais, conforme se colaciona a seguir:

Os negros terão, enfim, as condições ideais para anular os impedimentos que há 205 anos, desde a fundação da primeira faculdade brasileira, os afastavam do ensino superior. Por mais que os críticos se assustem com essa mudança, ela é justa por fazer uma devida reparação. “São muitos anos de escravidão para poucos anos de cotas”, diz o pedagogo Jorge Alberto Saboya, que fez sua tese de doutorado sobre o sistema de inclusão no ensino superior. Acima de tudo, são muitos anos de preconceito. Como se elimina isso? “Não se combate o racismo com palavras”, diz o sociólogo Muniz Sodré, pesquisador da UFRJ. “O que combate o racismo é a proximidade entre as diferenças.” (Sublinhei)

Em relação às cotas, há evidências de melhoria social e de integração, entretanto, o que se percebe é que houve um desenvolvimento modesto em relação à cultura do contentamento.

Que mudanças sociais poderão ser percebidas em dados de pesquisas futuras sobre a aceitação da política de cotas raciais? Para que haja um maior desenvolvimento social e regional no país, espera-se que os as pesquisas futuras exponham uma realidade mais socialmente equilibrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passando pela Constituição Federal do Brasil de 1988 o trabalho apresentou que o acesso à educação superior é uma garantia de todos os brasileiros, sendo garantida oportunidade de estudos para todos.

No ensino superior o acesso o a essas vagas são limitados, mas o texto constitucional garante igualdade de concorrências, na prática, havia igualdade formal e não material. Ou seja, em

regra, quem tinha um ensino de qualidade tinha mais condições de alcançar uma vaga nas universidades.

Foi também instituída a lei de cotas para atender aos mais carentes e aos afrodescendentes como forma de integração social, visto que a marginalização dos negros ao longo da história brasileira, como meio de compensação pelo preconceito e também como ferramenta de redução dele. Com a instituição das cotas as coisas melhoraram, conforme demonstrado por meios de pesquisas ao longo dos 15 anos de aplicação dessa lei.

Foi apresentado que a cultura do contentamento como fator de despreocupação com as questões sociais dos mais carentes.

Vale lembrar que, do ponto de vista da inclusão social, os dados são claros ao apresentar que houve uma melhora social para negro com o advento da lei de política de cotas.

Ademais, sob o enfoque da política de cotas raciais e, de acordo com os resultados da pesquisa, embora tenham um papel importante para a formação e desenvolvimento de milhares de jovens negros que, de outra forma, dificilmente teriam as oportunidades que tiveram, é um meio eficaz contra a cultura do contentamento, porém, de forma modesta, lenta e paulatina.

O presente artigo não teve a pretensão de exaurir o assunto pesquisado, pelo contrário, é criado com o intuito de impulsionar novas indagações, pesquisas e resultados, visando o desenvolvimento regional e o equilíbrio social por meio de novos estudos.

REFERÊNCIAS

A Bíblia Sagrada. Traduzida por João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 2 ed. Barueri – SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1999. 896 p.

SEGALLA, Amauri; BRUGGER, Mariana; CARDOSO, Rodrigo. **ISTO É.** 2013. Ed n.º 2264. <https://istoe.com.br/288556_POR+QUE+AS+COTAS+RACIAIS+DERAM+CERTO+NO+BRASIL>. Acessado em: 04/05/2019.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Cota racial e estado: abolição do racismo ou direitos de raça?**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, p. 213-239, jan./abr. 2004. <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a10n121.pdf>> Acesso em: 11 de agosto de 2019.

BEZERRA, GURGEL, Teresa Olinda Caminha Bezerra e Claudio. **A política pública de cotas em universidades, desempenho acadêmico e inclusão social**. SBIJ, n.º 09, 2011. <<http://periodicos.uff.br/sbijournal/article/view/10187>>. Acesso em 11 de maio de 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 11 de maio de 2019.

BRASIL. Lei de Cotas. **Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Presidência da República. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 11 de agosto de 2019.

BRITO, Francisco Lucas de Lima. **Direito ao ensino superior**. Jus, 2014. <<https://jus.com.br/pareceres/34930/direito-ao-ensino-superior>>. Acesso em: 01 de maio de 2019.

Felipe Albertoni. G1: **Unicamp**: 88,2% dos aprovados em medicina cursaram escola pública. <<http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2016/02/unicamp-5-cursos-mais-disputados-tem-43-de-egressos-da-rede-publica.html>>. Acesso em: 01 de maio de 2019.

FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne. **Cotas raciais: construindo um país dividido?**. Econômica: Revista da Pós-Graduação em Economia da UFF, Niterói - RJ, v. 6, n. 1, p. 153-161, jun. 2004. Dossiê Ação Afirmativa. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000156&pid=S0104-026X200800030001200018&lng=pt>. Acessado em: 05 de maio de 2019.

G1. São Paulo. 2015. **Cotas sociais têm aprovação maior do que raciais, aponta pesquisa**. <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/07/cotas-sociais-tem-aprovacao-maior-do-que-raciais-aponta-pesquisa.html>. Acessado em: 05 de maio de 2019.

GALBRAITH, J.K. **A Cultura do Contentamento**. São Paulo: Pioneira, 1992.

IBGE. Ed: **Estatísticas Sociais**. 2017. População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-ticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>. Acessado em: 08/05/2019

IBGE. Ed: **Revista Retratos**. 2018. IBGE mostra as cores da desigualdade. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>. Acessado em: 08/05/2019.

IBOPE. 2013. **62% dos brasileiros são favoráveis às cotas em universidades públicas.** <http://www.ibopeinteligencia.com/noticias-e-pesquisas/62-dos-brasileiros-sao-favoraveis-as-cotas-em-universidades-publicas/> Acessado em: 04/05/2019.

IPEA. Daniel Cerqueira, e de Rodrigo Leandro de Moura. **Pesquisa apresenta dados sobre violência contra negros.** 2013. http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_content&view=article&id=730 . Acessado em: 08/05/2019

IPEA. **O Atlas da Violência.** 2017. <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/dados-series/41>. Acessado em: 04/05/2019.

LENHARO, Mariana. G1. 2017. **Enquanto homicídios de negros crescem, taxa cai no restante da população.** <<https://g1.globo.com/politica/noticia/enquanto-homicidios-de-negros-crescem-taxa-cai-no-restante-da-populacao.ghtml>>. Acessado em: 04 de maio de 2019.

LIMA, M. B. **Identidade social e aceitação social de cotas para negros nas universidades: um estudo com universitários.** Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza, 2014, n°. 52. Disponível em: <<https://semanaacademica.org.br/artigo/identidade-social-e-aceitacao-social-de-cotas-para-negros-nas-universidades-um-estudo-com>>. Acessado em: 03/05/2019.

Ministério da Educação. 2012. **Perguntas frequentes.** <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acesso em 01 de maio de 2019.

MUNANGA, Kabengele. **O 20 de novembro e o negro no Brasil de hoje.** 2018. <https://www.geledes.org.br/o-20-de-novembro-e-o-negro-no-brasil-de-hoje>. Acesso em 01 de maio de 2019.

PEREIRA, Olga Maria Lima. **A dor da cor: reflexões sobre o papel do negro no Brasil.** Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v.2, n.1, 2012. <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/download/14101/8747>> Acessado em: 09 de maio de 2019.

Revista Veja. **O avanço das Cotas. Publicado em VEJA de 16 de agosto de 2017,** edição nº 2543. <https://veja.abril.com.br/tveja/em-pauta/cotas-melhor-te-las>. Acesso em 7 de maio de 2019.

TAUCHEN, Jair Inácio. **A Política e a Cultura DO “Contentamento” no processo da globalização.** Intuitio, Vol.11 – N°.1. 2018. p.105-114. Porto Alegre. <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/intuitio/article/download/29154/17047>>. Acesso em: 07 de maio de 2019.

COMO AS METODOLOGIAS ATIVAS PODEM CONTRIBUIR DE MODO EFICIENTE PARA UMA FORMAÇÃO MAIS AUTÔNOMA E PARTICIPATIVA DO ALUNO

Anderson Monteiro de Oliveira¹

Thaise Amorim Alves¹

¹Faculdades Integradas Adventistas de Minas Gerais – FADMINAS; Rua Joaquim Gomes Guerra, 590 – Bairro Kennedy – Lavras, MG. Telefone: (35) 3829 – 3900; andersonganso.21@outlook.com

Resumo: O presente trabalho propõe uma discussão em relação a temática das Metodologias Ativas e suas principais contribuições ao ensino-aprendizagem, traçando um percurso conceitual a fim de sugerir práticas metodológicas mais dinâmicas, como é o caso do conceito de *Flipped Classroom* ou Sala de Aula Invertida. Dessa forma, uma vez que as Metodologias Ativas contribuem para instigar o potencial criativo e autônomo dos estudantes faz-se necessário que os docentes estejam preparados para tal, logo, seu processo formativo no que se refere a essa questão também é tema abordado. Em vista disso, o presente trabalho tem o objetivo de analisar, por meio da teoria das Metodologias Ativas, como elas podem contribuir de modo eficiente para uma formação mais autônoma e participativa do aluno. Assim, foi necessária uma metodologia que permitisse explorar, em campo, se os professores utilizam tal metodologia em aula e os resultados percebidos nos alunos. Para tal, foi aplicado um questionário com os professores de uma rede privada de Lavras/MG. Os resultados apontaram que os professores conhecem a metodologia e alguns já aplicaram; e o desenvolvimento do aluno em um ser mais autônomo e interativo aconteceu na maioria dos casos.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Sala de Aula Invertida. Formação Docente.

1 INTRODUÇÃO

Inseridos em uma sociedade emergente/urgente tecnologicamente, como a qual fazemos parte, os futuros docentes têm um desafio único ao pisar no chão das escolas, principalmente, os da educação básica. Partindo do pressuposto de estarem cientes das mudanças e das novas demandas, tanto no currículo escolar quanto das novas metodologias de ensino, esses

profissionais precisam aplicar todos os seus saberes para ressignificarem o ato de educar — deixando-o mais próximo da realidade vivida pelo aluno.

Dessa forma, faz-se relevante uma proposta educacional que contemple novos paradigmas, tanto sociais quanto educacionais, no que diz respeito a utilização das metodologias empregadas nas salas de aula, uma vez que estas, quando formalizadas e engessadas em práticas estagnadas e descontextualizadas das práticas sociais dos sujeitos, não se sustentam mais, devido a evolução e transformação social/tecnológica vigente.

Daí surge a necessidade do uso de inovadoras metodologias que possibilitem ao professor práticas-metodológicas mais dinamizadas e instigantes, que beneficiam e consolidam o ensino-aprendizagem dos estudantes em situações reais e contextualizadas ao seu “mundo”.

É neste sentido que as Metodologias Ativas ganham cada dia mais espaço nos debates acadêmicos. Pois elas permitem, quando aplicadas ao trabalho docente, uma formação mais dinâmica e, quando aplicadas em salas de aulas, uma maior interação dos alunos com o conhecimento a ser adquirido.

De modo mais preciso, ao trazer as Metodologias Ativas para o cenário educacional tem-se a pretensão de possibilitar a discussão de um novo ressignificar das práticas didático-metodológicas, no que diz respeito ao cenário em vigência.

Assim sendo, faz-se de suma importância dar ênfase ao trabalho docente, esse que deve contemplar as necessidades reais dos alunos frente ao uso das tecnologias e, ao caráter social, para que se alcance um ensino-aprendizagem eficiente, implicando em ser diferente do ensino que já temos, cujo é um ensino de caráter tradicional e formal.

Nessa perspectiva, o presente trabalho pretende analisar, por meio da teoria das Metodologias Ativas, como elas podem contribuir de modo eficiente para uma formação mais autônoma e participativa do aluno, sendo os mesmos os protagonistas no processo de ensino-aprendizagem em atividades nas salas de aulas.

Por outro lado, os desafios e amplitude do tema levou a alguns objetivos secundários, mais específico, tais como: fazer uma revisão bibliográfica sobre Metodologias Ativas e Sala de Aula Invertida e Metodologias Ativas em face a formação do professor; discutir acerca das Metodologias Ativas no que diz respeito a sala de aula invertida e suas contribuições/potencialidades a aprendizagem de alunos.

Tal proposição investigativa assume relevância, pois visa fazer uma abordagem de modo a compreender como as Metodologias Ativas podem ser agregadoras, instigadoras de conhecimentos ao despertar a capacidade de autogestão e autonomia, promoção de aprendizagem colaborativa, contribuição ao desenvolvimento do hábito de leitura entre outros fatores dos estudantes.

A pesquisa desenvolvida teve suas bases assentadas na metodologia qualitativa e descritiva, buscando coletar informações junto aos professores por meio de um questionário.

Além dessa introdução, o presente trabalho apresenta, a metodologia utilizada, os resultados obtidos e as análises pertencentes ao processo de pesquisa. Discute também, as metodologias ativas frente ao professor e o aluno, especialmente os do ensino fundamental, necessários para a execução desse trabalho.

2 METODOLOGIA

Com vistas a ilustrar um melhor entendimento de conceitos essenciais das temáticas que fundamentam a presente pesquisa, foi utilizado o emprego de um questionário, aplicado online, via Google Forms, para vinte professores de uma escola privada de Lavras/MG, dos quais quinze responderam. O questionário foi composto de quatro perguntas abertas e fechadas com intuito a servir de embasamento prático para fomentar a discussão.

Cabe enfatizar que o Google Forms, segundo Nunes (2016), é um método rápido e de baixo custo, eficaz para a criação de perguntas online e para análise de resultados. As respostas são armazenadas em uma planilha e, no caso de respostas fechadas, gráficos sintetizando os

resultados podem ser gerados, além da tabulação de dados, eliminando a contagem manual e reduzindo o tempo gasto para contabilização dos resultados.

Portanto, no presente estudo, para otimizar custos e tempo, devido ao cenário pandêmico, essa abordagem foi adotada pois, os questionários são fontes eficazes e facilitam a coleta de dados a serem trabalhados.

Dessa feita, adotou-se a inserção de questionário na pesquisa, pois ele pode atuar como um potencial catalisador de informações, essas que podem ser analisadas a luz de teorias já mencionadas no trabalho. Segundo Marconi, Lakatos e Mattar (1996) as vantagens do uso do método do questionário em relação às entrevistas são: utiliza-se menos pessoas para ser executado e proporciona economia de custo, tempo, viagens, com obtenção de uma amostra maior e não sofre influência do entrevistador. Dentre as desvantagens podem ser citadas: baixo índice de devolução, grande quantidade de perguntas em branco; dificuldade de conferir a confiabilidade das respostas; demora na devolução do questionário e a impossibilidade do respondente tirar dúvidas sobre as questões o que pode levar a respostas equivocadas.

Segundo Mattar (1996), sobre a utilização da formulação de perguntas utilizadas no questionário e suas e/ou não potencialidades:

Nas perguntas abertas, as pessoas respondem as questões com suas próprias palavras, sendo, dissertativas. As vantagens desse tipo de perguntas são: coleta uma quantidade maior de dados, não são influenciadas por respostas predeterminadas e são de fácil elaboração[...] (MATTAR, 1996)

Dito isso, é válido ressaltar que a utilização do questionário como metodologia, agrega e desperta a potencialidade para a efetiva participação dos participantes da pesquisa, pois eles se sentem à vontade e motivados a participarem do experimento de pesquisa, pois é uma prática que não é estagnada, logo, ela se faz proativa, de amplitude dos dados e cada participante não é influenciável ao respondê-lo e sendo de fácil elaboração.

A somatória desses dois métodos permitiu associar os dados da pesquisa bibliográfica com o questionário e observar a importância das metodologias ativas para o processo de ensino-

aprendizagem. Apesar da pequena amostra, foi possível compreender e descrever os benefícios do método sala de aula invertida como metodologia de ensino.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Com o intuito de constatar a eficácia da Sala de Aula Invertida e verificar a importância do questionário para a pesquisa científica, foi disponibilizado um questionário, para a coordenadora de uma determinada escola privada de Lavras/MG que os encaminhou aos professores do Ensino Fundamental (compreende-se aqui fundamental e médio conforme).

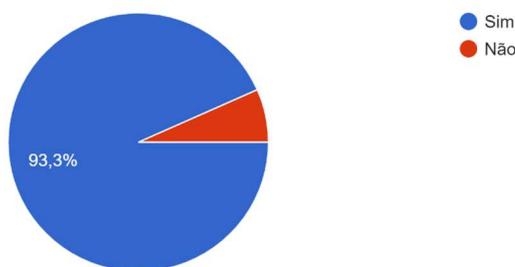
A verificação ocorreu por meio da elaboração do questionário utilizando a ferramenta online Google Forms. A realização do questionário obteve-se por meio de um link disponibilizado a 20 professores, no qual somente dos 15 participantes responderam.

No que diz respeito a primeira questão essa, foi de múltipla escolha e teve a finalidade de saber se o professor tinha o conhecimento prévio da sala de aula invertida, sendo essa uma metodologia ativa.

Diante o gráfico de número um, exposto acima, percebe-se que a grande maioria dos professores conhece o método. O que nos leva a observar que a propagação do tema, sala de aula invertida, é bastante comum entre os docentes dessa escola.

Figura 1 - Gráfico de respostas da primeira pergunta no questionário.

1) Você conhece o método de ensino "sala de aula invertida"? Um dos métodos da Metodologias Ativas.
15 respostas



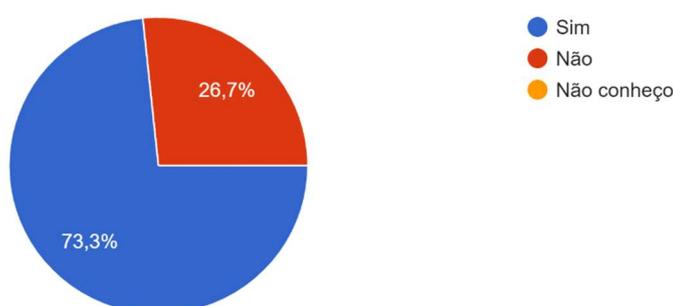
Fonte: dados da pesquisa

Nessa direção, ao se fazer abordagem das Metodologias Ativas em suas práticas pedagógicas, esses docentes se colocam contrários a uma educação que, somente, repassa e os alunos recebem o que é repassado, como pode ser verificado na pergunta dois.

Figura 2 - Gráfico de respostas da segunda pergunta do questionário

2) Caso conheça, você já aplicou o método em alguma turma, disciplina ou aula?

15 respostas



Fonte: dados da pesquisa

Na imagem do gráfico dois, a pesquisa demonstra que a maioria dos professores já utilizaram o método sala de aula invertida de alguma forma na sua disciplina ou na sala.

No que se refere a essa questão, é importante destacar que o professor que traz as Metodologias Ativas para as suas práticas, dá importância a uma aprendizagem centrada no seu alunado. Dessa forma, ao olhar no gráfico gerado para análise fica evidente que isso ocorre em boa parcela dos professores. Tal fato, é relevante pois, sem pensar nessa forma teórica de aprendizagem, com o aluno centralizado não há como se pensar em Sala de Aula Invertida, assim, em um ensino que se efetive no modo ativo.

Desse modo, aos professores que responderam “não”, possivelmente, só pressupõe os processos de interação que se efetivam em atividades estando nas salas de aulas, podendo se dizer ao espaço físico do ambiente escolar.

Outra hipótese para o professor não utilizar é desafio de sair da zona de conforto do detentor e dominador das metodologias tradicionais para migrar para um novo processo de ensino com uma metodologia, até então, desconhecida por ele. Ou seja, com resultados ainda não mensurados.

Ao se abordar Metodologias Ativas o professor necessita mediar a interação dos estudantes, bem como a ação ocorrida pelas tecnologias utilizadas, pois a centralização do processo é no estudante e não no professor. Dessa maneira, “as teorias de aprendizagem centradas no aluno fornecem a base filosófica para o desenvolvimento dessas atividades. Ignorar este fato e conceituar a Sala de Aula Invertida com base apenas na presença (ou ausência) de computador ou tecnologias, constitui-se em um grande erro” (BISHOP, VERLEGER, 2013, s.p.).

Bransford, Brown e Cocking (2000), acerca de Sala de Aula Invertida vão ponderar que o alunado estão consolidando os conhecimentos importantes quando em contato com essa metodologia. Para esses autores, manter o foco no cognitivo desse alunado, em processos como de, a aplicar algo, analisar algo, sintetizar algo, nas aulas pressupõe dar significação avaliativa desse conhecimento, no qual eles têm na figura do docente o apoio nas relações entre eles e no mediador desse processo.

Além disso, é importante mencionar a relevância da escola estar em consonância com as leis que vem se ampliando, bem como se efetivando como, é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) de 2019, que apostam na importância de um ensino sistematizado e voltado para o acesso, a formação de professores que vá além, de somente, aprender conteúdo.

Portanto, tais documentos enfatizam o trazer as metodologias ativas de aprendizagem para a centralidade do ensino-aprendizagem. Nesse sentido, práticas colaborativas de interação e aprendizado entre pares, possibilitam um processo formativo eficaz propondo a sistematização de aprendizagem ativa tanto daquele que ensina quanto daquele que se beneficia desse conhecimento/aprendizado, e isso se dá de maneira a construção de uma metodologia de aprendizagem ativa.

Na questão três foi questionado se caso o professor já tivesse utilizado o método da sala de aula invertida, quais recursos ajudaram na aplicação? Ex.: recursos tecnológicos, pedagógicos e outros. A questão foi elaborada de forma aberta para que os professores pudessem expressar suas experiências com recursos na sala de aula invertida.

Algumas das respostas foram, “Recursos Tecnológicos”, “Resolução de problemas”, “Uso de computador conectado à rede mundial - Internet - Pesquisa na internet pelos alunos do assunto proposto e posterior discussão na sala de aula.”

Observa-se consonância com o dito por Morán (2016, p. 147) anteriormente: “um começo em que há maior consenso é focar principalmente em metodologias ativas e competências digitais”. Assim observa-se pela resposta dos professores que quando pensam sala de aula invertida logo associam com alguma ferramenta tecnológica.

Na última questão também formulada para se expressar de forma livre, os professores deixaram claramente seus resultados obtidos. As respostas que mais se destacaram foram:

“Positivo. Há maior envolvimento do aluno no processo de aprendizagem.”; “O resultado foi satisfatório e em alguns casos, alunos que fizeram com compromisso as atividades propostas alcançaram maior compreensão e melhor capacidade de argumentação sobre o assunto. Posteriormente o resultado da avaliação foi melhor e exemplos ficaram mais claros. Houve um caso que o aluno relatou que utilizou o estudo em redação e obteve nota extremamente satisfatória.”; “Positivo, os alunos fizeram pesquisas e trouxeram várias curiosidades sobre os temas abordados.”.

Deste modo, fica claro que as metodologias ativas são estratégias pedagógicas para criar oportunidades de ensino nas quais os alunos passam a ter um comportamento mais ativo, envolvendo-os de modo que eles sejam mais engajados, realizando atividades que possam auxiliar o estabelecimento de relações com o contexto, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e o processo de construção de conhecimento. (BARBOSA; MOURA, 2013; SOUZA et al., 2015; UVINHA; PEREIRA, 2010).

Assim, essa curta pesquisa confirmou o objetivo dessa pesquisa, que era saber como as metodologias ativas podem contribuir de modo eficiente para uma formação mais autônoma e participativa do aluno. E deixa mais latente ainda, a importância de o professor estar sempre evoluindo e diversificando suas metodologias de ensino, além de buscar conhecer cada dia mais as novas metodologias e integrá-las ao seu plano de ensino. Só assim teremos alunos mais autônomos e criativos.

4 CONCLUSÃO

No estudo empreendido teve-se por intenção suscitar encaminhamentos para uma discussão e problematização acerca de algumas das questões referentes as contribuições e potencialidades das Metodologias Ativas para o ensino-aprendizagem dos estudantes. Além disso, ele evidenciou como o papel desempenhado pelo professor é algo de extrema relevância nesse processo. Pois, tanto alunos e professores se reformulam de modo crítico passando por um processo de aquisição de letramento, ancorados em uma concepção que parte da premissa de um ensino que se faz questionador, pois desperta o interesse do alunado, para o despertar da criticidade, criatividade, autonomia entre outros potenciais fatores de aprendizagem como os evidenciados no decorrer do trabalho.

Sobretudo, a problematizar e visualizar a utilização dessa metodologia de ensino, promove inovar as possibilidades ao se aprender, pois permite ir além do ensino meramente, tradicional e conteudista, demandando uma forma ativa de participação por parte dos estudantes envolvidos no processo e, sobremaneira, possibilita uma efetiva interação entre esses pares, assim como na relação com o professor, esse atua como, “o mediador” não sendo mãos o “detentor” pois, ele é quem também se ressignifica/reformula ao ensinar, pois reflete melhor sobre sua prática-metodológica diária, é um pesquisador buscando sempre as melhores abordagens e metodologias para propor aos estudantes um ensino-aprendizagem proficiente e, que para além disso, que seja significativo a eles.

Assim, é válido ressaltar que ele assume o papel de professor questionador de sua própria prática, tendo por intencionalidade diante dos problemas que possam surgir nas aulas e propor soluções no que tange a aprendizagem de seus alunos, essa que se concretiza de modo ativo.

Dessa forma, faz-se necessário ressaltar que o aluno em contato com as Metodologias Ativas se formula autônomo e interativo socialmente, pois ocorre uma mudança de modo crítico e reflexivo. Em suma, tal situação e para além, das paredes da escola. Assim, ele se concretiza apto nesse processo querer e a trazer também, resoluções para quaisquer problemas que possam surgir na escola e para além dela, pois se trata de ensino-aprendizagem para a vida, para a realidade social desses estudantes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. D. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/349>. Acesso em: 25 out. 2020.

BISHOP, J. L.; VERLEGER, M. A. The Flipped Classroom: A Survey of the Research. In: ASEE ANNUAL CONFERENCE & EXPOSITION, 120., 2013, Atlanta. Anais... local: Washington DC, American Society for Engineering Education, 2013. p. 1-18. Disponível em: <<http://www.studiesuccessho.nl/wp-content/uploads/2014/04/flipped-classroom-artikel.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2020.

BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. How people learn: Brain, mind, experience, and school. Washington, D.C.: National Academy Press, 2000.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**: edição compacta. São Paulo: Atlas, 1996.

MORÁN, José. A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 6ª Reimpressão. Campinas: Papirus, 2016.

MOURA, A. Apps e podcasts para a aula invertida um projeto eTwinning em língua estrangeira no ensino básico. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/263470520>. Acesso em: 19 set.2020.

NUNES, F. L. **Aplicação do peer instruction no ensino tecnológico superior com o auxílio do google forms**: um estudo de caso. In: SIMPEP–SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, v. 25, Bauru, 2016. Anais...Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Fabiano_Nunes2/publication/311616431_Aplicacao_do_Peer_Instruction_no_ensino_tecnologico_superior_com_o_auxilio_do_Google_Forms_um_es_tudo_de_caso/links/58513b4e08ae95fd8e1554c4.pdf. Acesso em: 25 out. 2020.

SOUZA, A. E. et al. Metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior de tecnologia. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2015.

UVINHA, R. R.; PEREIRA, D. Metodologias ativas de aprendizagem no ensino de ciências humanas e sociais. ComCiência: Revista Eletrônica de Jornalismo Científico, 10 fev. 2010. Disponível em: Acesso em: 2 mai. 2017.

DOCÊNCIA MASCULINA: A PRESENÇA DO MACHISMO E DO ANDROCENTRISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Victor Pereira de Sousa¹

¹Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/LIPEAD, Rua Vigário João Batista, nº 3, Centro - 28380-000 – Natividade-RJ, Brasil, victordesousa@outlook.com.br

Resumo - A educação como um fenômeno social de análise permite uma maior compreensão das relações socioculturais que atravessam esse campo no espaço-tempo do ensinar e do aprender. Assim, mais especificamente na Educação Infantil, é possível compreendermos a importância da discussão de gênero quando nos referimos a docência masculina com crianças pequenas. Desse modo, esse trabalho tem como objetivo compreender como o machismo e o androcentrismo vem contribuindo para a reprodução das desigualdades de gênero na docência da Educação Infantil. Buscando atender de forma coesa o objetivo traçado, pesquisas bibliográficas foram realizadas por meio do método pós-estruturalista de análise qualitativa em educação, arcabouçando a abordagem sociocultural do gênero, da masculinidade, do machismo e do androcentrismo. Assim, é possível pensar em uma educação autônoma, emancipatória e verdadeiramente democrática diante da consolidação de diálogos que prezem pela justiça social e pela igualdade de direitos para além do binarismo de gênero.

Palavras-chave: Educação Infantil; Machismo; Androcentrismo; Gênero; Docência masculina.

Introdução

Os entraves presentes no âmbito educacional são muitos, e na mesma proporção, complexos. Dessa forma, é importante ressaltar que, apesar de o presente trabalho ter um recorte de análise mais próximo ao campo da Educação Infantil, não serão tratadas tautologias ou temas já muito discutidos sobre rotina, currículo, ensino-aprendizagem, relações afetivas, políticas públicas e sociais, práticas instituintes, metodologias didático-pedagógicas ou legislações referentes à Educação Infantil. O que será evidenciado, na verdade, são relações socioculturais que

Artigo apresentado no XX Encontro Latino-Americano de Pós-Graduação UNIVAP em 2020. [http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2020/anais/arquivos/0638_0195_01.pdf].

envolvem a docência masculina no trabalho com crianças pequenas, pensando na figura do professor como um ser cultural e um agente social.

Isso refletirá, sem dúvidas, em discussões e reflexões sociais, fundamentadas em nossa cultura, que reduzem a sociedade a homens e mulheres dentro de padrões enrijecidos e imaleáveis, como, se isso fosse uma verdade universal. O que viabiliza essa pesquisa é o fato de, justamente, contrapor os modelos hegemônicos e culturais para dialogar com novos percursos que busquem maior justiça social, igualdade de direitos e o exercício pleno da cidadania por qualquer que seja o indivíduo. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo compreender como o machismo e o androcentrismo vem contribuindo para reproduzir as desigualdades de gênero³ no campo da Educação Infantil.

“A educação infantil surgiu das lutas compreendidas por mulheres, para atender uma demanda também de mulheres, ou seja, a educação infantil “nasceu feminina”. Dessa maneira, os estudos existentes sobre a inserção de homens nesse espaço de educação e de cuidado apontam para as diferenças existentes na esfera das relações de gênero. Nesse campo, é o homem que tenta “furar as barreiras de gênero” e adentrar numa área eminentemente construída por e de mulheres” (RAMOS, 2017, p. 23).

Assim, a necessidade de trabalhar com essa problemática está pautada no contexto histórico-social em que se instituiu a Educação Infantil, com relação às raízes que se instauraram na docência nessa área e que ainda podem ser percebidas na atualidade. Toda a padronização social de que o espírito materno é o correto para se lecionar com crianças pequenas acaba não só estipulando os papéis femininos como segregando professores homens a seguirem carreira nessa área. Essa é uma forma de percebermos como a desigualdade de gênero se insere no campo educacional. A motivação em repensarmos os caminhos que nos trouxeram até aqui é o que sustenta essa pesquisa.

³ É importante ressaltar que esse trabalho, ao tratar da questão dos gêneros, tem como recorte específico a abordagem do gênero masculino e do feminino, não aprofundando debates quanto à diversidade de gêneros no que inclui tantas outras identidades que se englobam nessa concepção. Portanto, é reconhecida a variedade de identidades de gêneros existentes em nossa sociedade, mas para um melhor recorte de análise, será restringida a abordagem de gêneros entre homens e mulheres, independentemente de suas sexualidades.

Metodologia

Por meio de pesquisa bibliográfica em autores renomados no tema é que se arcabouça o presente trabalho. As discussões se baseiam em obras e pesquisas feitas, principalmente, por Andrade (2010), Ramos (2017) e Candau (2011) no que tange as questões educacionais referentes a Educação Infantil e a educação como um fenômeno social, além de pedagógico, e, também, por Bourdieu (2019), na perspectiva de compreender melhor as questões de gênero como um campo de análise, possibilitando reflexões sobre conceitos como a masculinidade, o machismo e o androcentrismo, entre outros, que enriquecem e solidificam os diálogos levantados durante todo o texto.

É importante ressaltar, ainda, que a perspectiva dessa pesquisa segue o caráter pós-estruturalista da pesquisa qualitativa em educação, pensando em métodos que utilizem a relatividade e a resignificação das questões de gênero envolvendo docentes, com o recorte de análise mais específico, na Educação Infantil. “Então, assumir o pós-estruturalismo como perspectiva epistemológica e metodológica para a pesquisa em educação implica a desconstrução de metanarrativas construídas na modernidade que marcam a produção do conhecimento nessa área” (TEDESCHI & PAVAN, 2017, p. 775).

Resultados

Diferentemente das problemáticas de gênero presentes em nossa sociedade, em que as mulheres é quem buscam igualdades de direito e inserção social, no campo da Educação Infantil são os homens que buscam espaço, tentando encontrar caminhos para que a docência para crianças seja mais democrática em relação ao imaginário social que concretizou esse ramo da docência como exclusivamente feminino. Assim, devido ao histórico da Educação Infantil, estreitamente ligado a história da mulher e a romantização da figura materna, estabelecer concepções que fujam desse padrão se torna uma tarefa árdua e problemática para quem a enfrenta.

Ao mesmo ponto, como essa lógica sustenta, os homens não devem se “rebaixar” a essa tarefa, se colocando em lugares que não foram feitos para eles. Geralmente, em outras etapas da

Educação Básica, como o Ensino Fundamental Anos Finais e o Ensino Médio, aceitam-se sem problema à docência masculina, mas no Ensino Fundamental Anos Iniciais e, principalmente na Educação Infantil a situação muda de figura.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que não se trata de os homens tomarem o lugar das mulheres na Educação Infantil, mas sim, de haver uma ruptura nos preconceitos enraizados de que lecionar para crianças pequenas é uma função feminina devido à pré-requisitos construídos por uma lógica machista, que segrega homens e reafirma estereótipos de mulheres nessa etapa da Educação Básica.

É importante ressaltar ainda, que toda essa lógica além de reforçar e reproduzir a desigualdade de gênero, também reafirma a desigualdade sexual, pois, muitos são os casos de professores homens que escolhem lecionar na Educação Infantil serem estereotipados automaticamente como homossexuais, justamente por apresentarem características que socio-historicamente foram estabelecidas como femininas.

“A redução e separação das funções de trabalho para os dois sexos demarcou ao longo da história permissões e restrições ao que cabe ou não para cada um deles. Entretanto, as transformações ocorridas no mundo do trabalho, onde homens e mulheres passaram a ocupar os mais diferentes papéis e funções (muitos até há pouco tempo restritos apenas para os homens) produziu uma reconfiguração dos papéis masculinos e femininos. Os argumentos de muitos, em especial daqueles que não conhecem de perto o trabalho desenvolvido por esses professores do sexo masculino, defendem a docência de crianças como trabalho de mulher e, portanto, homem atuando nessa função significa “estar fora de seu lugar” (RAMOS, 2017, p. 140).

As divergências diante das opiniões sobre homens lecionando na Educação Infantil é grande, onde muitos veem com preconceito, baseados na masculinidade hegemônica padronizada pela sociedade, a figura masculina em uma sala com crianças pequenas é motivo de rebaixamento social, pois, nessa lógica, essas são funções femininas. Nesse patamar, um homem assumir tarefas destinadas às mulheres é uma forma de rebaixamento social, é estar fora do seu lugar diante das qualificações impostas para homens e mulheres e que regem a ideologia central, e sexista, da sociedade e que, infelizmente, reflete na educação.

“Ao assumir uma função marcadamente feminina pelo imaginário social o professor homem passa por deslocamentos “para dentro” e “por dentro” da educação infantil. Para alguns significa sair do “lugar de homem” e entrar para o “lugar de mulher”. Em certo sentido, isso significa vivenciar uma situação de rebaixamento social, pois envolve exercer funções profissionais em um nível social menos valorizado. Nesse raciocínio, dar banho e limpar cocô de criança significa “descer mais ainda” na profissão docente. Diferentemente, para outros professores, assumir a docência na educação infantil representa uma importante inserção numa carreira profissional com possibilidades de ascensão social” (RAMOS, 2017, p. 162-163).

Nesse patamar, é preciso repensar as formas com que a educação se estruturou, com forte arcabouço conservador, deixando de lado a problemática de gênero, como se ela não existisse. Contudo, tais questões tem raízes tanto no fenômeno educacional como nas instituições escolares e estão rodeadas não só pelas questões docentes, mas sim, pela rede que compõe todo o sistema escolar. Pensar na questão do gênero na educação é pensar em uma educação verdadeiramente democrática, assumindo patamares dignos de justiça social e igualdade de direitos.

Candau (2011, p. 9) reforça que “cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da sociedade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo. Elementos considerados constitutivos do universal. Nessa ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema a se resolver”.

Por isso é tão importante pensarmos em uma educação que esteja voltada para a perspectiva pós-estruturalista, pois é preciso romper com a reprodução da cultura machista e da visão androcêntrica em nossas instituições, reconhecendo a diversidade como uma vantagem pedagógica e não como desigualdade. Pensar no exercício pleno da cidadania é garantir o direito de todos, priorizando o ser humano enquanto ser cultural, político e social.

A questão é que ainda vivemos em um Brasil marcado por suas veias escravocratas, misóginas, machistas, racistas, cissexistas, desumanas. Apesar dos avanços que tivemos, ainda é perceptível que muito do que parecia ter mudado, permanece vívido, porém, de forma implícita.

Assim, desconstruir as barreiras da desigualdade de gênero na docência é um dos caminhos que nos permite contribuir para uma educação mais justa, emancipatória e solidária, onde os profissionais docentes sejam reconhecidos dentro de suas competências e não por uma padronização social que reduz a essência humana em mera questão biológica. Não é assumir um discurso pela igualdade, como se todos nós fossemos realmente iguais, mas sim, reconhecer a pluralidade que constitui nosso mosaico social e que por nós é constituído.

Discussão

Falar da história da Educação Infantil, em muito, é falar da história das mulheres. Não será destacada, aqui, a história da Educação Infantil em si, mas sim, da parte em que a participação fundamental das mulheres a consolidou no espaço-tempo. Por tanto, como recorte de análise, será abordado com maior ênfase esse processo em nosso país.

Assim, podemos elucidar que a origem das creches no Brasil está relacionada ao atendimento assistencialista, pois até 1920, o atendimento era predominantemente filantrópico. Essas instituições destinavam seu atendimento, principalmente, para mães que haviam perdido seus maridos e, também, para aquelas que foram abandonadas por eles e que, por tais motivos, não tinham condições de cuidar de seus filhos. Com a ascensão capitalista, veio o surgimento cada vez mais acelerado das indústrias e, com isso, a mulher foi se inserindo no mercado de trabalho.

“As referências históricas da creche são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho. Está, portanto, historicamente vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher. Sua origem, na sociedade ocidental, está no trinômio mulher-trabalho-criança. Até hoje a conexão desses três elementos determina grande parte da demanda” (DIDONET, 2001, p. 12).

Assim, desde os primeiros passos do que se constitui atualmente como a escolarização de crianças pequenas é possível encontrar a presença feminina. “Dentre os fatores que contribuíram para o aumento da demanda do atendimento da educação infantil no país, podem-se citar o avanço científico sobre o desenvolvimento infantil, a crescente inserção da mulher no

mercado de trabalho e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, especialmente em seus primeiros anos de vida” (ANDRADE, 2010, p. 24).

As mulheres, então, delimitaram caminhos e ganharam novos espaços, para que suas necessidades e anseios fossem atendidos, mesmo que de forma ainda muito distante do que conhecemos hoje como Educação Infantil. “Em relação ao objetivo social, refere-se à necessidade de as creches darem suporte às mulheres no cumprimento de sua função materna, sem haver vinculação do atendimento à incapacidade das famílias nos cuidados e educação dos filhos ou mesmo despertando sentimentos de culpa. As creches têm assim uma expressiva contribuição para o movimento libertário das mulheres, possibilitando às mesmas compreender as armadilhas ideológicas que definiram o papel social da mulher como mantenedora do lar e cuidadora da prole” (ANDRADE, 2010, p. 91-92).

É de extrema relevância ressaltar, em relação à responsabilização do Estado quanto ao atendimento das crianças nessas instituições, como afirma Andrade (2010, p. 145), que “as reivindicações, as quais atribuíam ao Estado a responsabilidade [...], inicialmente partiram das mulheres da periferia, em geral donas de casa e domésticas, organizadas através do clube de mães. Posteriormente, operárias, grupos feministas e intelectuais aderiram ao movimento”.

Isso só reafirma o protagonismo da mulher no processo de consolidação da Educação Infantil e, também, na busca por seus direitos de igualdade e justiça social, uma vez que a emancipação feminina é pauta de discussão política há muito tempo e que permanece na contemporaneidade.

Contudo, é possível a compreensão de que mesmo buscando sua autonomia e emancipação, o estereótipo da mulher padronizado pela sociedade patriarcal deixou marcas na Educação Infantil. “Há presença majoritária das mulheres ocupando a função de educadoras nas creches, confirmando a ideia historicamente construída de que a educação e cuidados das crianças pequenas é responsabilidade da mulher” (ANDRADE, 2010, p. 43).

Notoriamente, essa lógica de que a Educação Infantil é “coisa de mulher” vem de uma ideologia machista, fundamentada no androcentrismo que se encarrega de reproduzir o que Bourdieu chamou de “dominação masculina” (2019). Não obstante, essa lógica afeta não apenas as

mulheres, mas também os próprios homens, pois, caso um homem decida lecionar na Educação Infantil, diversas são as barreiras que ele encontrará pelo caminho.

No processo social e histórico de construção da nossa sociedade e, até mesmo nosso enquanto indivíduos, percorremos por caminhos que sofreram interferência direta e indireta da cultura na qual estamos inseridos, e tais elementos apresentam reflexos ainda hoje. Podemos, assim, nos reconhecer enquanto sujeitos sociais e, principalmente, reconhecer o outro, por meio da alteridade.

A grande questão que aqui se insere está no fato de que os seres humanos vêm, no espaço-tempo, objetivando ações e relações hierarquizadas e ambivalentes perante os membros que compõem o tecido social. Isso será responsável por segregar, oprimir, ridicularizar e até mesmo tirar a vida de um contingente massivo de todo e qualquer indivíduo que seja considerado desviante do padrão social imposto: homem branco, cristão e cis-heterossexual.

Não é preciso se aprofundar muito para entendermos que vivemos em uma sociedade patriarcal, sustentada pela reprodução da cultura machista. É importante ressaltar que, não está sendo discutida aqui a questão da cultura como manifestações expressivas da arte e da linguagem artística de se viver em sociedade, mas sim, das tradições e reproduções conservadoras que vão sendo passadas de geração em geração, como é o caso do machismo em nossa sociedade. Trata-se de uma abordagem política do conceito de cultura.

“A cultura política refere-se a uma variedade de atitudes, crenças e valores políticos – como orgulho nacional, respeito pela lei, participação e interesse por política, tolerância, confiança interpessoal e institucional – que afeta o envolvimento das pessoas com a vida pública. A teoria postula que essas orientações têm longa duração no tempo e, assim, que elas influenciam os cidadãos a aceitarem ou não o regime democrático como sua alternativa preferencial” (MOISÉS, 2008, p. 16)

Por isso, estamos aqui abordando a cultura como uma questão política baseada principalmente na tolerância e na possibilidade de exercermos plenamente os parâmetros democráticos que deveriam estar em prática em um país que se diz democrático de direito, como o Brasil.

Dessa forma, voltando então a questão da cultura do machismo, devemos compreender que essa concepção se instaura na vida não só de pessoas do gênero feminino, mas que também afeta aos homens sem se preocupar com a negação do exercício do ser social enquanto sujeito cultural.

“Como estamos incluídos, como homem ou mulher, no próprio objeto que nos esforçamos por apreender, incorporamos, sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e de apreciação, as estruturas históricas da ordem masculina; arriscamo-nos, pois, a recorrer, para pensar a dominação masculina, a modos de pensamento que são eles próprios produtos da dominação. Não podemos esperar sair desse círculo se não encontrarmos uma estratégia prática para efetivar uma objetivação do sujeito da objetivação científica” (BOURDIEU, 2019, p. 17).

Seguindo essa linha de pensamento, Pierre Bourdieu (2019), constata após complexos estudos e pesquisas sobre as dicotomias de gênero em sociedade, que há uma dominação masculina entre as relações sociais, culturais, econômicas e políticas, onde o homem acaba por ser supervalorizado em relação à mulher nas mais diversas escalas sociais. É o que o autor acaba por conceituar de androcentrismo, ou seja, o homem no centro de tudo.

“A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de enunciar-se em discursos que visem legitimá-la. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão sexual do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservado aos homens, e a casa, reservada às mulheres [...]” (BOURDIEU, 2019, p. 24).

Assim, a visão androcêntrica se consolida como se fosse natural. Ela vem se instaurando através do espaço-tempo como se não fosse alvo de problematização, como se não existissem motivos para questionamentos. Ela vem sendo tratada como uma verdade absoluta, inquestionável.

“Ela é, em sua maior parte, o efeito automático, e sem agente, de uma ordem física e social inteiramente organizada segundo o princípio de divisão androcêntrico (o que explica a enorme pressão que ela exerce). Inscrita nas coisas, a ordem masculina se inscreve também nos corpos através de injunções tácitas, implícitas nas rotinas de divisão do trabalho ou dos rituais coletivos ou provados (basta lembrarmos, por exemplo, as condutas de marginalização impostas às mulheres com a exclusão dos lugares masculinos)” (BOURDIEU, 2019, p. 46).

Assim como nenhuma esfera social, cultural, econômica e política está livre de sofrer influências desses dois fenômenos, a educação, infelizmente, também não está. Na Educação Infantil somos capazes de observar isso com clareza, quando nos propomos a olhar criticamente para as desigualdades de gênero que ocorrem na docência com as crianças pequenas.

Desde criança, as mulheres são ensinadas a serem futuramente maternais, enquanto os homens são criados para o mundo. Isso reflete na forma como nós construímos social e culturalmente e traz consequências que se reproduzem ao longo dos séculos. Notoriamente, não é o objetivo aqui problematizar meninas que brincam de casinha e meninos que jogam bola na rua com os amigos. O ponto a ser criticado é que isso não deve ser uma regra, uma forma de amordaçar meninas e meninos em papéis sociais que lhes serão impostos ao longo da vida por meio de uma visão androcêntrica.

Fica mais clara a compreensão quando percebemos o elevado número de mulheres docentes na Educação Infantil e o quase que imperceptível número de docentes masculinos nessa mesma área de atuação. Ou mesmo, a desigual situação entre mulheres e homens graduados ou graduandos em Pedagogia. “A responsabilização da educação das crianças à mulher veio acompanhada pelo ideal do amor materno, concebido como natural e instintivo, levando-a a exercer com abnegação e dedicação o papel de mãe” (ANDRADE, 2010, p. 51).

Quando abordamos criticamente tais realidades, é preciso relacioná-las com a cultura machista e androcêntrica que reproduz em nossa sociedade que esse papel, de lecionar na Educação Infantil, é coisa para mulher. As alegações são muitas, e praticamente todas circulam sobre a mulher ser mais afetiva, carinhosa, emotiva, enfim, que o suposto “espírito maternal” é uma espécie de pré-requisito para se trabalhar com crianças pequenas. E por que isso seria machista?

É simples. Seguindo essa lógica, tais atribuições não são feitas para homens, já que, em sua maioria, os mesmos foram criados para serem do mundo, viris e fechados a sensibilidade. Não vivemos em uma sociedade acostumada a lidar com os sentimentos masculinos, já que desde pequenos costumamos ouvir que “homem não chora”.

Toda essa problemática afetará tanto as mulheres quanto aos homens. Em relação às mulheres, essa questão irá, mais uma vez ao longo da história, demarcar lugares para o que é considerado feminino. É claro que muitas mulheres desejam lecionar para a Educação Infantil, e isso não é e nem nunca foi um problema. O problema é o fato de a sociedade patriarcal entender o cargo como específico de mulheres, como se toda e qualquer mulher nascesse com o “espírito materno” e a facilidade de lidar com crianças.

Conclusão

A estrutura na qual se constituiu a Educação Infantil está muito próxima da história das mulheres na busca por direitos e reconhecimento social, estreitando os laços entre as vitórias conseguidas pelas mulheres e para mulheres, com as vitórias alcançadas pela educação de crianças pequenas, principalmente em países periféricos, como o Brasil. No entanto, a reprodução machista e androcêntrica permitiu o estereótipo desse campo educacional como sendo algo exclusivamente feminino, criando barreiras evidentes para a docência masculina no que tange a lecionar para crianças pequenas.

É preciso desconstruir as fronteiras que dividem a educação por gênero, compreendendo o ensinar e o aprender para além do reducionismo binário, reconhecendo a educação como a principal ferramenta de mobilidade social, promovendo mudanças efetivas na realidade desigual em que vivemos. Assim, a inserção de professores homens na Educação Infantil precisa ser vista por um viés pós-estruturalista, incorporando novos debates na educação, reconsiderando discursos até então incontestáveis e relativizando verdades ditas absolutas.

Portanto, a educação não deve ser vista apenas por seu fazer pedagógico quando diversos fatores socioculturais fragmentam o campo educacional por questões muitas vezes tratadas

como um discurso velado. As relações de gênero estão presentes não só entre docentes, mas também entre gestores, diretores, orientadores, alunos, enfim, em toda a comunidade escolar. Persistir no erro da ignorância é permanecer na indiferença com o outro, é desmerecer a subjetividade e a alteridade, é não reconhecer a educação como um exercício de cidadania e, muito menos, reconhecer o valor democrático de ensinar e aprender.

Referências

ANDRARE, L. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

CANDAU, V. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez. 2011.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai... **Revista Em Aberto**, Brasília, v.18, n.73, p.11-28, jul. 2001.

MOISÉS, J. Cultura política, instituições e democracia: Lições da experiência brasileira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 23 n°. 66, fev. 2008.

RAMOS, J. **Gênero na Educação Infantil: relações (im)possíveis para professores homens**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

TEDESCHI, S; PAVAN, R. A produção do conhecimento em educação: o pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 772-787, set./dez. 2017.

CONCEPÇÕES SOBRE OS FUNDAMENTOS DA ARTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O APRENDIZADO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Letícia Ferreira da Silva Paula¹

Ozana de Lima Lacerda¹

¹Faculdades Integradas Adventistas de Minas Gerais – FADMINAS; Rua Joaquim Gomes Guerra, 590 – Bairro Kennedy – Lavras, MG. Telefone: (35) 3829 – 3900; leticiatpsilva@hotmail.com

Resumo: Este presente trabalho foi realizado tendo por pauta a discussão sobre a importância da arte para o aprendizado e o quanto pode ser salutar para que a pessoa consiga demonstrar o que se passa dentro de si. Tem como objetivo geral abordar a arte como uma das ferramentas do processo ensino-aprendizagem, para a educação infantil. Quando se trabalha desde a infância a arte com as crianças, na vida adulta, elas tendem a se tornar transmissoras dos valores de vida. A arte possibilita a criatividade e a sensibilidade; proporciona à criança uma visão de mundo de uma forma diferente. Para alcançar o objetivo proposto, foram realizadas uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa empírica. Foram usados, como instrumentos para a coleta de dados, o questionário semiestruturado e a tabulação apresentada em porcentagem pela base Google Forms. E, como resultado, percebe-se que o ensino da arte pode contribuir, para a vida do ser humano e deve ser inserida desde a infância, pois pelo ensino de artes desenvolve-se a criatividade dentre outras capacidades e habilidades.

Palavras-chave: Educação Infantil. Arte. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Na época da colonização, as escolas eram destinadas às classes elitizadas, enquanto as classes inferiores não tinham esse direito. Contudo, com o tempo, os conceitos foram mudando e melhorando e, por lei, tornou-se obrigatório o direito de todos. O papel do educar vem em conjunto entre pais e escolas, não somente cabe esse papel ao professor que, às vezes, toma

para si esse papel. A arte não deve ser tratada como uma forma de entreter ou como uma área não tão importante quanto as outras matérias tradicionais.

A disciplina de arte contribui para a formação do ser humano para entender sua cultura e também de forma crítica para que consiga entender a sociedade que o rodeia. Considera-se importante que o professor tenha o domínio do conteúdo, sendo que, caso ele não possua esse domínio, ele pode acabar comprometendo a matéria, fazendo com que o aluno não tenha o interesse. O professor deve provocar no aluno a curiosidade de aprender e queira buscar sempre mais conhecimentos sobre o tema, considerando que é desde a infância que o aluno aprende, busca as curiosidades e começa a manifestar ideias.

A arte está inserida na vida do ser humano desde as eras mais antigas. Esse fato se justifica, pois, há registros de desenhos desde a época das cavernas, provando que desde a antiguidade havia suportes para que se conseguisse expressar. O ensino da arte se baseia na forma do ser humano demonstrar seus sentimentos e emoções, e ela pode estar dividida de várias maneiras, como, por exemplo: teatro, dança, cinema, pintura, entre outros. A arte pode ser entendida como fonte de capacitação para o aprendizado da criança da Educação Infantil, considerando que desde a infância a criança tende a ter curiosidades e começa a se expressar e explorar conhecimentos.

Quando se trabalha a arte na educação infantil, é dar o direito à criança de abraçar o mundo. Para que isso ocorra, é preciso dar-lhe o direito de se expressar dentro dos tipos de arte, da maneira a se sentir mais confortável. Quanto mais elementos apresenta a criança, maior a possibilidade de aumentar seus conhecimentos e maneiras de expressar.

Esta pesquisa traz como objetivo geral abordar a arte como uma das ferramentas do processo ensino-aprendizagem para a educação infantil e, como objetivos específicos, apresentar uma visão sobre a educação e a formação humana, apontando concepções sobre os fundamentos da arte e suas contribuições para o aprendizado da criança na educação infantil. Foram realizadas uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa empírica. Usou-se como instrumento para a coleta

de dados um questionário com as professoras da Educação Infantil do Colégio Losango, em Lavras- Minas Gerais, pelo Google Forms.

O presente trabalho se estruturou da seguinte maneira: no primeiro capítulo, foi feita uma introdução apresentando o contexto e objetivo. No capítulo dois, foi apresentada as concepções sobre os fundamentos da arte e suas contribuições para o aprendizado da criança da educação infantil. No capítulo três, foi apresentada a metodologia. No capítulo quatro, foram apresentadas a análise e a discussão dos resultados. No capítulo cinco, foi apresentada as considerações finais. Logo depois, as referências.

2 MARCO TEÓRICO

Desde os tempos da caverna a arte era usada, porém, com o passar dos anos, a arte no mundo atual foi desvalorizada, o ensino de arte era repetitivo, sem inovações e objetos diferentes, não se dava o verdadeiro valor a essa forma de ensino. Mas, depois de estudos e pesquisas, chegou-se à conclusão de que a arte pode influenciar no desenvolvimento do ser humano. A arte não se desenvolve apenas pelo ato repetitivo, existem, nos dias atuais, várias formas de expressá-la. Além de seus benefícios para a formação da criança, ela também é entretenimento.

2.1 Concepções do que é a arte

Considera-se arte os tipos de manifestações feitas com o intuito de transmitir conhecimentos ou expor o que se sente. A arte pode ser tanto adquirida, quanto natural, isto é, o ser humano pode ou não já ter nascido com o talento. Ao aprofundar um pouco mais sobre o conceito de arte, segundo Imbroisi e Martins (2020), a palavra deriva do latim *ars, artis, que, como já citado, é uma forma adquirida ou natural, o termo do latim significa maneira de ser ou agir.*

Considera-se arte as criações realizadas pelo ser humano, sejam elas pela pintura, dança, teatro, dentre outros. Por serem diversos os tipos de artes, a internet é também uma ponte de ligação,

fazendo com que ideias sejam transmitidas e cheguem ao público. Sendo que existem vários tipos de artes e meios de transmissão, a compreensão e o entendimento referem-se à bagagem cultural e aos conhecimentos das pessoas que estão a apreciar.

A arte é uma das primeiras manifestações da humanidade como forma do ser humano marcar sua presença criando objetos e formas (pintura nas cavernas, templos religiosos, roupas, quadros, filmes e outros) que representam sua vivência no mundo, comunicando e expressando suas ideias, sentimentos e sensações para os outros (AZEVEDO JÚNIOR, 2007, p. 6).

Desde os tempos pré-históricos, destaca-se a necessidade de expor o que se passa no mundo e, ainda, que a arte evoluiu e continua evoluindo com o passar do tempo e começou a ser considerada importante para a sociedade, passando a ser reconhecida e utilizada nos ensinamentos escolares.

O mundo da arte é concreto e vivo podendo ser observado, compreendido e apreciado. Através da experiência artística o ser humano desenvolve sua imaginação e criação aprendendo a conviver com seus semelhantes, respeitando as diferenças e sabendo modificar sua realidade. A arte dá e encontra forma e significado como instrumento de vida na busca do entendimento de quem somos, onde estamos e o que fazemos no mundo (AZEVEDO JÚNIOR, 2007, p. 5).

Como se pode observar na afirmação do autor, por meio da arte se desenvolve a imaginação e criação e é por onde se consegue expor um pouco do que se sente, o que está se passando e pensando; por trás da arte, conseguem-se descobrir talentos e emoções. O ser humano aprende a se relacionar com as diferenças, a respeitar a realidade.

Dentre os possíveis conceitos, “a arte é uma experiência humana de conhecimento estético que transmite e expressa ideias e emoções, na forma de um objeto artístico”, portanto, é essencial aprender sobre a arte, saber analisar, observar, criticar, quando e como dar opiniões (AZEVEDO JÚNIOR, 2007, p. 7).

Considerando a definição do autor e, como também já citado, o saber apreciar, a arte vem em conjunto com a bagagem cultural e conhecimentos de quem está observando. Deve-se saber

analisar, sentir o que o autor da obra deseja passar para quem observa. Críticas construtivas acabam sendo boas para aprimorar as obras.

2.2 Tipos de arte

A arte se baseia na forma de o ser humano expressar, demonstrar seus sentimentos e emoções e ela pode ser dividida de várias maneiras, como, por exemplo, teatro, dança, cinema, pintura, música, escultura, literatura, fotografia, história em quadrinhos, games e arte digital. A arte pode estar ligada ao jeito de manifestar tanto de forma estética como de forma comunicativa.

- a) Teatro: uma das formas de expressar sentimentos pelas cenas montadas. Para isso, são necessários atores que dão vidas a personagens. A representação do teatro geralmente está acompanhada por cenário, decoração, música;
- b) Dança: pode ser expressa pelo ritmo, e o corpo é a ferramenta principal para esse objetivo. A dança pode ser realizada tanto por uma única pessoa ou por grupos;
- c) Cinema: é representado por encenações. O cinema existe desde os tempos mais antigos, era em preto e branco e, algumas vezes, até sem som e foi evoluindo até os dias atuais, com cores e sons;
- d) Pintura: utiliza-se de desenhos, e isso já vem ocorrendo desde a época das cavernas;
- e) Música: utiliza-se da combinação de vozes, ritmos e sons;
- f) Escultura: utiliza-se de madeira, gesso, mármore, entre outros, para fazer a obra de arte. Muitas esculturas têm importante valor histórico e são encontradas em museus;
- g) Literatura: expressa por meio da palavra escrita;
- h) Fotografia: é utilizada para registrar momentos que consideramos importantes e queremos guardar. A fotografia pode ser impressa em papel normal ou revelada em algum papel próprio;

- i) História em quadrinhos: sua expressão se dá pela imaginação para a sua criação e deve ser contada com sequências para que o leitor consiga acompanhar e entender;
- j) Games: são bastante utilizados. Os games são usados para distração e são estruturados por fases e, para passar de uma para a outra, é preciso passar pelos desafios;
- k) Arte digital: são manifestações transferidas pelos meios eletrônicos.

Segundo Coli (1995), é possível afirmar, então, que arte são certas manifestações da atividade humana diante das quais sentimento é admirativo, isto é, cultura possui uma noção que denomina solidamente algumas de suas atividades e as privilegia. Arte entende-se como um meio de demonstrar o que se sente, pode-se mostrar para os outros o que se passa com cada um. É uma maneira de passar algum tipo de mensagem.

2.3 Algumas funções da arte e sua relação com a formação da criança

A arte tem várias funções na vida do ser humano, ao mesmo tempo em que ela informa, também é entretenimento. Como se observa, a arte pode ser transmitida pelo teatro, dança, pintura, entre outros e, portanto, estimula a observação, criatividade, expressão. Ao estudar e analisar sobre a arte, considera-se que possui três principais funções: a função pragmática, a naturalista e a formalista.

Sob o ponto de vista da Função pragmática: uma arte é aquela que é valorizada por sua finalidade e não por si mesma.

Segundo este ponto de vista a arte pode estar a serviço para finalidades pedagógicas, religiosas, políticas ou sociais. Não interessa aqui se a obra tem ou não qualidade estética, mas se a obra cumpre seu papel moral de atingir a finalidade a que ela se prestou. Uma cultura pode ser chamada pragmática quando o comportamento, a produção intelectual ou artística de um povo é determinada por sua utilidade (AZEVEDO JÚNIOR, 2007, p. 9).

No ponto de vista da Função naturalista: a arte deve ser transmitida de forma mais natural possível, seja ela da imaginação ou realidade.

Para a função naturalista o que importa é a correta representação (perfeição da técnica) para que possamos reconhecer a imagem retratada; a qualidade de representar o assunto por inteiro; e o vigor, isto é, o poder de transmitir de maneira convincente o assunto para o observador (AZEVEDO JÚNIOR, 2007, p. 10).

E, a Função formalista: ela é um tipo de arte que se liga mais à estética.

A função formalista trabalha com os princípios que determinam a organização da imagem – os elementos e a composição da imagem. Com o formalismo nas obras, o estudo e entendimento da arte passaram a ter um caráter menos ligado às duas funções anteriores importando-se mais em transmitir e expressar ideias e emoções através de objetos artísticos (AZEVEDO JÚNIOR, 2007, p. 10).

Consideram-se as atividades artísticas importantes na educação infantil, pois as crianças terão acesso a diversos materiais para manipulação, trabalhando assim sua coordenação, além da demonstração da arte espontânea ou até mesmo por uma proposta mais específica. Independentemente de como a criança irá se expressar, é importante ter um olhar atento, pois, por meio dessas manifestações elas transmitem alguma mensagem.

O professor deve deixar o aluno livre para se expressar, desde que ele entenda o contexto da atividade. Quando os alunos possuem contato com diferentes formas de artes, eles têm a oportunidade de produzir brincadeiras, conhecimentos e exploração. Ao entrarem em contato com as formas de artes, os alunos exploram bastante os sentidos e o processo ensino-aprendizagem se torna mais fácil, pois, em contato com momentos da arte, desenvolvem a imaginação, tato e percepção.

A arte apresenta experiências individuais, as quais dependem de cada aluno. Podem-se ter alunos que vão se desenvolver mais e outros menos, dependendo da arte com a qual tiverem contato, então, o professor deve estimular e observar o desempenho da criança. Deve-se estar ciente de que a arte é essencial no conteúdo escolar, tendo em vista a sua relação com o desenvolvimento do aluno.

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 85):

As Artes Visuais estão presentes no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para expressar experiências sensíveis. Tal como a música, as Artes Visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente.

Ao se referir a Artes Visuais, como já citado no decorrer do trabalho, ao ter contato com as diferentes formas de artes, as crianças tendem a desenvolver e expressar suas emoções e sentimentos. Portanto considera-se importante a presença de tal conteúdo no ensino da educação infantil, como menciona Brasil (1998).

3 METODOLOGIA

A metodologia é o estudo dos métodos com o intuito de se chegar a um determinado conhecimento, é tudo que se utiliza no trabalho de pesquisa. Posto isto, entende-se por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade (MINAYO, 2001).

Para obter resultados no presente trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que, segundo Di Chiara *et al.* (2008), bibliográfica visa ao conhecimento e análise das principais teorias relacionadas a um tema e é parte indispensável de qualquer tipo de pesquisa, podendo ser realizada com diferentes finalidades. Um estudo de caso irá fundamentar a pesquisa, o qual, segundo Gil (2002), consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados.

Feito de forma quantitativa, serão analisadas quais são as metodologias mais usadas para melhor aprendizado dos alunos, na forma estatística que, segundo Vieira (2013), é a ciência que fornece os princípios e a metodologia para coleta, organização, apresentação, resumo, análise e interpretação de dados. Sendo assim, a pesquisa foi realizada no Colégio Losango, na cidade de Lavras, aplicando a quatro professoras da Educação Infantil de quatro faixas etárias: dois,

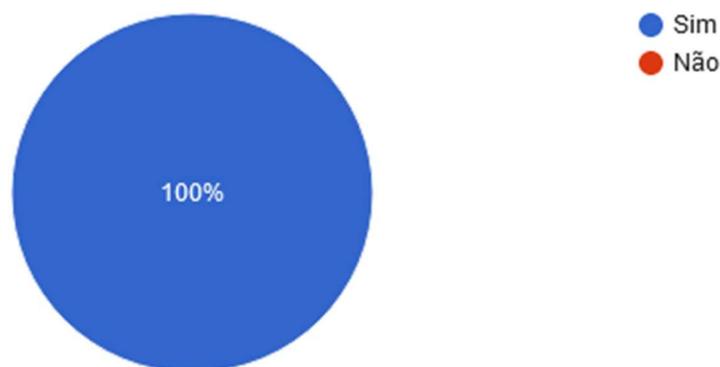
três, quatro e cinco anos, um questionário que Gil (2011) define como uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações. A elaboração do questionário buscará investigar os conhecimentos dos professores e a prática em sala de aula.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foi feito um questionário com professoras da Educação Infantil do Colégio Losango, no município de Lavras-MG, cujo intuito foi observar de que maneira elas acreditam que a arte possa contribuir para o desenvolvimento das crianças. Foram entrevistadas quatro professoras e nomeadas, respectivamente, pelas letras (A, B, C, D), garantindo assim o anonimato.

Com o objetivo de analisar as respostas das professoras que atuam na Educação Infantil, foi questionado, inicialmente, se elas consideram, dentro do contexto educacional, que o ensino da arte contribui para a formação da criança. Por esse questionamento, obteve-se o seguinte resultado, 100% para sim, conforme mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Você considera, dentro do contexto educacional, que o ensino da arte contribui para a formação da criança?



Fonte: Da autora (2020).

Pode-se observar que o Gráfico 1 resultou em 100% e que todas consideraram, dentro do contexto educacional, que o ensino da arte contribui para a formação da criança. Em seguida, foi perguntado se elas poderiam justificar a resposta anterior, que, no caso, relaciona-se ao gráfico e obtiveram-se as seguintes respostas:

A professora A acredita que o processo de conhecimento da arte é muito importante, pois nela está envolvida a inteligência racional, o afeto, o emocional, o trabalho em grupo e a criatividade. Ao pararmos para observar, ao longo do trabalho e da pesquisa, a criança começa a desenvolver suas habilidades desde a infância e, ao ter contato com as diferentes formas de artes, ela pode descobrir talentos e desenvolver conhecimentos.

O relato da professora B destaca-se: “Sabemos da importância de trabalhar arte no processo educativo, proporcionando à criança a liberdade de expandir a sua criatividade, além de ser um campo que encanta as crianças. A BNCC vem contemplar abordando um dos campos de experiência: Traços, sons, cores e formas. “Pode-se observar que a ideia das professoras A e B foram praticamente iguais, assim, percebe-se que a arte aborda um papel tanto quanto fundamental no processo de ensino. Como já mencionado durante o trabalho, no Art. 29 da LDB (BRASIL, 1996, p. 22):

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Pode-se afirmar que as crianças, ao serem inseridas na escola desde o ensino infantil, mesmo que não seja o exigido por lei, no qual enquadram-se os menores de quatro anos, o professor desperta a curiosidade da criança e, assim, ela busca por conhecimentos e, com a ajuda da instituição e da família, torna-se um processo contínuo.

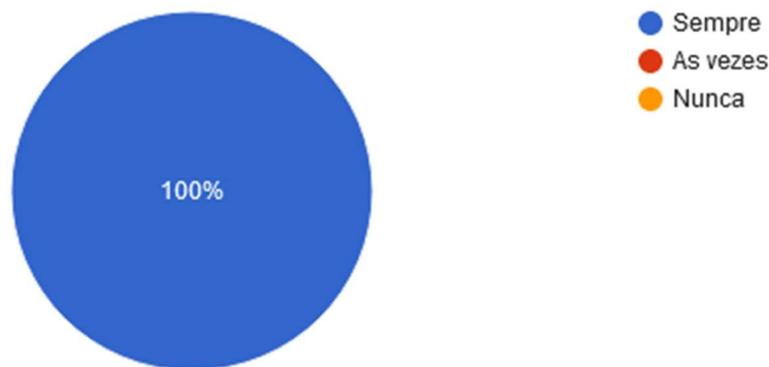
As professoras C e D não se pronunciaram quanto à questão do primeiro Gráfico 1, mas, ao analisar a sua resposta como SIM, consideram que o ensino da arte contribui para a formação da criança. Infere-se, assim, que o pensamento de ambas visualiza a arte como um processo

importante na aprendizagem. Já no Gráfico 2, foi questionado se elas costumam usar a arte como ferramenta pedagógica e obtiveram-se 100% para a resposta sempre, conforme mostra o Gráfico 2.

Quanto à contribuição da arte para a formação da criança, como foi feito no Gráfico 1, o Gráfico 2 se apresenta com o intuito de questionar se as professoras costumam usar a arte como ferramenta pedagógica. Observa-se que obtivemos um resultado de 100%, visto que todas usam a arte como uma ferramenta para o aprendizado da criança da educação infantil.

Gráfico 2 - Você costuma usar a arte como ferramenta pedagógica?

GRÁFICO 2



Fonte: Da autora (2020).

Por meio do ensino de arte, os alunos aprendem brincando e acabam explorando mais, transforma-se em um aprendizado prazeroso para a criança. A arte permite à criança expor suas criatividade e sentimentos, manifestando-se de alguma maneira, seja em qualquer tipo de arte, pois, como mostra este trabalho, existem várias formas de se trabalhar a arte. Como já apresentado no decorrer do trabalho, Azevedo Júnior (2007, p. 5) cita que:

O mundo da arte é concreto e vivo podendo ser observado, compreendido e apreciado. Através da experiência artística o ser humano desenvolve sua imaginação e criação aprendendo a conviver com seus semelhantes, respeitando as diferenças e sabendo modificar sua realidade. A arte dá e encontra forma e significado como instrumento

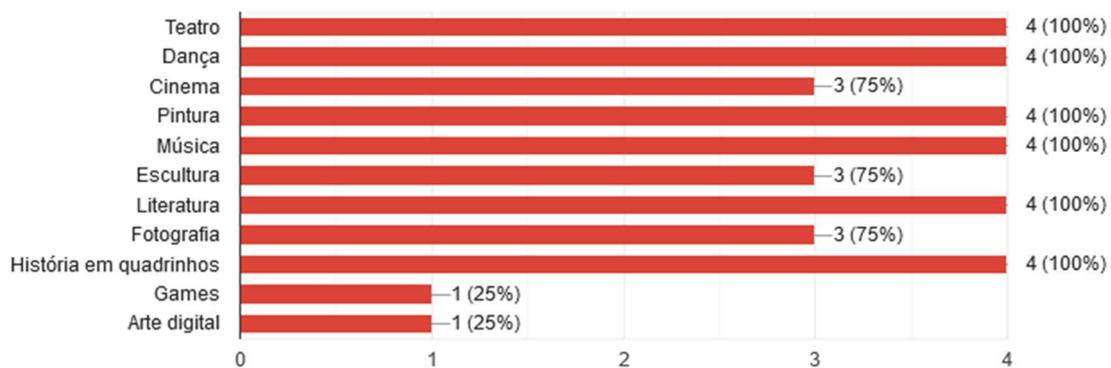
de vida na busca do entendimento de quem somos, onde estamos e o que fazemos no mundo.

A arte através é produto da imaginação e é um meio de demonstrar o que se sente. Desde o momento em que se usa a arte como ferramenta pedagógica, as professoras devem estar sempre inovando e pesquisando, levando para o aluno meios e formas de estudos para que possam trabalhar e expor a criatividade. A arte, por ser trabalhada na educação infantil, muitas vezes, o pensamento é de que a criança somente “brinca”, mas o brincar acaba por despertar diversas maneiras de manifestar o que se passa.

Portanto, considera-se a arte uma ferramenta importante para o aprendizado e deve ser usada sempre que possível desde a infância, seja pelo teatro, dança, pintura, entre tantos os outros modelos que a arte possui. Não se deve prender à mesmice e pensar que a arte é somente o desenho em uma folha de papel, ela tende a transmitir sentimentos. Ao basear nos gráficos representados acima e com a intenção de saber quais os tipos de artes foram ou são usados pelas professoras, obtiveram-se os seguintes resultados: 100% para teatro, dança, música, pintura e história em quadrinhos; 75% para cinema, escultura e fotografia e 25% para games e arte digital, conforme mostra o Gráfico 3.

Gráfico 3 - Nos tipos de artes listados abaixo, assinale os que fez ou faz uso.

GRÁFICO 3



Fonte: Da autora (2020).

Ao observar os dados gerados no Gráfico 3, que se encontra acima, considera-se então: foram entrevistadas quatro professoras as quais assinalaram teatro, dança, pintura, música, literatura e história em quadrinhos; três assinalaram cinema, escultura e fotografia e somente uma assinalou games e arte digital.

Como se pode observar e também já citado, ao longo do trabalho, a arte possui diferentes maneiras de ser expressa e trabalhada. Nas opções de teatro, dança, pintura, música, literatura e história em quadrinhos resultaram em 100%, o que indica que todas já utilizaram ou utilizam esses meios como ferramenta para o ensino. Ao analisar separadamente, cada um dos tipos de artes possibilita diferentes maneiras de se expressar.

Segundo Coli (1995), é possível afirmar, então, que arte são certas manifestações da atividade humana diante das quais o sentimento é admirativo, isto é, cultura possui uma noção que denomina solidamente algumas de suas atividades e as privilegia. É por meio da arte que o ser humano pode se expressar e transmitir algum tipo de mensagem da maneira que se sentir mais à vontade.

A dança, por exemplo, que as quatro professoras utilizam, serve para que as crianças se manifestem pelo corpo e não pela fala, o que é um meio interessante, pois, nessa idade, o aluno da educação infantil pode ter a dificuldade de se expressar em palavras e, quando há outro meio de transmitir o que se passa, a criança pode se sentir mais confiante.

Todos os meios de artes são importantes à sua maneira, cada um tem uma função. As alternativas cinema, escultura e fotografia foram ou são usadas por três das quatro professoras entrevistadas. São opções que podem ser inseridas na educação infantil, tanto para brincadeiras quanto para o aprendizado, até mesmo porque pelo brincar já se aprende.

As opções games e arte digital são utilizadas somente por uma professora. Pode ser que tal conhecimento sobre esses tipos de arte não seja apropriado para a faixa etária, na qual as outras três professoras trabalham, sendo assim, dificultou sua execução. Porém não se deve excluir totalmente essas opções, pode ser que, em algum momento, tenha uma oportunidade de usá-las.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui realizada buscou abordar como objetivo geral a arte como fonte de capacitação para o aprendizado da criança da Educação Infantil. É importante ressaltar que, no ensino de arte, seja em qualquer um dos temas dentro do ensino, o desenvolvimento da criatividade da criança acaba ocorrendo, dando a elas a oportunidade de se expressar, seja em forma escrita, visual ou até mesmo por movimentos do corpo.

Após a análise dos dados coletados, foi possível observar que a arte vem conquistando mais espaço no âmbito escolar. Mesmo que a pesquisa tenha sido feita com apenas quatro professores de uma mesma escola, o ensino de artes vem sendo utilizado de forma constante no processo de ensino-aprendizagem e considera-se que ela deve permanecer, durante toda a formação do ser humano, já que pela arte o aluno consegue transmitir emoções.

Esse estudo mostrou que é de grande importância a utilização da arte nas escolas e que, além de contribuir para a formação e desenvolvimento da criança, serve também como um facilitador para o professor, pois, como foi trabalhado nesta pesquisa, a arte abrange diversos tipos, e o professor pode emprega-la para ter maiores opções a fim de aplicar a sua metodologia de ensino.

Ao ser utilizada a arte e seus diversos tipos como facilitador para o professor, ele deve sempre estar em constante aprendizado, uma vez que pode haver evoluções no ensino da arte e, dessa maneira, pode ser que surjam até novos meios de contribuição para o aprendizado. Portanto a arte é importante para a formação do ser humano, considerando que, além de dar oportunidades de expressar seus sentimentos, contribui desde a coordenação até dons adquiridos durante o processo de estudos. O ser humano está em constante evolução e está sempre aprendendo.

Percebe-se que o ensino da arte pode contribuir para a vida do ser humano, que, com conhecimentos, torna possível abraçar o mundo e ela deve ser inserida desde a infância; antigamente as crianças eram consideradas como seres inferiores, porém cada uma reage de uma maneira e no seu tempo; por meio do ensino de artes, desenvolve-se a criatividade e a maneira de ver o mundo por diferentes tipos dentro do ensino e percebe-se que, na atualidade, os diferentes tipos de artes são utilizados.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO JUNIOR, J. G. de. **Apostila de arte: artes visuais**. São Luís: Imagética Comunicação e Design, 2007. 59 p.

COLI, J. **O que é arte**. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **LDB: lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 3 ago. 2020.

DI CHIARA, I. G. *et al.* **Normas de documentação aplicadas à área de saúde**. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBROISI, M.; MARTINS, S. **O que é arte: história das artes**. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/olho-vivo/o-que-e-arte>. Acesso em: 7 jul. 2020.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

VIEIRA, S. **Estatística básica**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

PEDAGOGIA EMPRESARIAL E A TEORIA X e Y DE DOUGLAS MCGREGOR

Ana Flávia Luz de Paula, Anderson Monteiro de Oliveira¹
Antônia Flúvia Carvalho dos Santos, Eliana Cardoso da Silva¹
Elizangela da Silva Serra, Melissa Rhamillys Alves Pereira¹
Nayara Paula de Lima, Simone do Carmo Teodoro¹
Elvis Magno da Silva¹

¹Faculdades Integradas Adventistas de Minas Gerais – FADMINAS; Rua Joaquim Gomes Guerra, 590 – Bairro Kennedy – Lavras, MG. Telefone: (35) 3829 – 3900; andersonganso.21@outlook.com; antoniafluvias@hotmail.com; melissarhamillysalves@gmail.com; nayara.lima.paula3131@gmail.com; d.elizangelaserra@gmail.com; simonesim08@gmail.com; flavinhapaula_luz@hotmail.com

Resumo: A Teoria X e Y propõe-se a tornar inteligível os diferentes perfis de liderança de um administrador, utilizando-se da contraposição entre as propostas de trabalho e visões de mundo de cada perfil. Procurou-se experimentar as Teorias de Mc Gregor, a partir de pesquisas bibliográfica e de campo, possibilitando maior amplitude de respostas e novos questionamentos. Administrar requer liderança e não ocorre apenas dentro das fábricas ou no comércio, mas está relacionada também a gerir escolas, faculdades e demais instituições de ensino. O perfil do administrador gestor da escola deve ser aquele que mais possibilita a interação, a argumentação, a gestão participativa. A pedagogia empresarial explicita variadas formas de se administrar, de administradores e de como não fazer. A responsabilidade do pedagogo empresarial está em se conhecer como pessoa e como profissional, para então buscar entender os resultados alcançados por sua equipe. Essa análise de perfil pode ser realizada através da Teoria X e Y de McGregor.

Palavras-chave: Teorias X e Y. Douglas McGregor. Perfil do gestor. Pedagogia empresarial.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho buscou-se identificar o perfil de gestão do pedagogo empresarial. É possível descobrir o perfil de gestão/liderança de uma pessoa através de alguma teoria? Respondendo a esta pergunta, pesquisou-se sobre a Teoria da Administração de Douglas McGregor, que busca explicar que, há duas maneiras de se entender o administrador e essas maneiras são contrárias.

A Teoria X e Y de MC Gregor demonstra a responsabilidade de escolha do profissional ao optar por um cargo de administração e/ou liderança. Sua responsabilidade para com os resultados, sejam eles positivos ou negativos têm muito a ver com a própria personalidade, com suas experiências profissionais e pessoais, com a forma que a equipe absorve sua liderança, se há confiança, se há respeito, se há comprometimento ou se há medo.

A partir das pesquisas, tanto bibliográficas, quanto com os questionários e a entrevista, buscou-se encontrar os diferentes perfis profissionais de gestão em formandos do último ano em pedagogia e em um gestor já experiente, e promover a comparação entre ambos.

2 TEORIA DO X E Y

A liderança é um fator relevante para humanidade, pois ela se prontifica em gerar ordem através da autoridade de um indivíduo, sobre os demais a sua volta (ROSA, 2000, p. 168). Com isso, sua presença se torna importante, dado que ela se responsabiliza pelo regimento, na qual em outras palavras, se gerenciará sistemas de mudanças através da organização. Assim, é possível entender, que ela é “um processo que conduz, dirige e influência determinadas ações” (SANTOS, 2010, p. 23), guiando seu ato, ao caminho do poder.

Entretanto, essa administração, pode se ocasionar ao longo de diferentes mecanismos. Dado que a diversidade humana pode influenciar diversos gerenciamentos, em razão, das distintas bagagens de particularidades que os definem seres únicos. Desta forma, em resposta a essa pluralidade, a liderança pode-se ocasionar diferentemente, como apresentadas nas teorias de Douglas McGregor desenvolvidas na década de 50.

Seus estudos centralizam, dois tipos de dirigentes, onde são nomeados por X e Y. É possível dizer, que essas teorias apresentam ideias totalmente opostas, onde se “direcionam para gestão de pessoas, com a finalidade de demonstrar dois estilos diferentes” (DIAS, QUEIROZ, LOPES, 2018, p. 65) de liderança. Em outras palavras, elas se relacionam, com diversos pontos de vistas que se ocasionam em atitudes e comportamentos, no qual influenciam em vários modos de agir (DIAS, QUEIROZ, LOPES, 2018, p. 70).

Santos (2010, p. 28) retrata a Teoria X e Y de McGregor, de modo geral, dizendo que,

[...] de um lado, é um estilo baseado na teoria tradicional, pragmática, estática, mecânica e negativa como filosofia gerencial [...], do outro lado, um estilo baseado em novas ideias de comportamento humano que trata o homem como partícipe dos processos, outrora controlada, porém ambiciosa e desejosa de responsabilidade.

Assim, é possível se notar, o contraditório das duas versões (X e Y). Visto que, enquanto uma representa o liberalismo por meio de ideias contemporâneas, a outra demonstra rigidez por métodos tradicionais.

Desse modo, para melhor compreendê-las (individualmente), apresentamos primeiro a teoria do X, que representa um forte controle sobre os recursos humanos dentro da organização, se prontificando a rigorosidade. A respeito deste contexto Michel (2005, p. 2) expõe que:

O ser humano, em geral, não gosta intrinsecamente de trabalhar, e trabalha o mínimo possível. Por essa razão a maior parte das pessoas precisa ser coagida, vigiada, orientada, ameaçada com castigos a fim de fazer o devido esforço para alcançar os objetivos da organização. O ser humano médio prefere ser dirigido, desejando evitar responsabilidades; é pouco ambicioso, procurando segurança acima de tudo. Empregados evitarão responsabilidades e procurarão receber ordens formais, sempre que possível.

Além do mais, McGregor ainda traz que, nessa visão X, os funcionários se apresentam como “pessoas indolentes, autoritárias e preguiçosas, que no cotidiano evitam realizar as atividades do trabalho” (DIAS, QUEIROZ, LOPES, 2018, p. 70). Por esse motivo, esse líder precisa se conduzir prontamente sobre seus comandos com ordens, e por intermédio de condutas controladoras de maneira coercitiva e punitiva (DIAS, QUEIROZ, LOPES, 2018).

Os autores ainda salientam que, em coerência,

Os funcionários tornam-se apenas uma parte dos processos realizados, como os equipamentos e máquinas utilizados nas organizações, pois não possuem motivação e

apenas realizam o trabalho porque esperam ao final do mês receber um salário pelas atividades realizadas. Neste caso, os indivíduos não buscam alcançar objetivos profissionais dentro da organização. Neste sentido, verifica-se que muitas vezes os objetivos tanto dos profissionais quanto da organização geram conflitos no ambiente de trabalho. As organizações, por sua vez, utilizam estratégias gerenciais mais rígidas, pois a forma de motivar os profissionais, na maioria das vezes, é através de recompensas e punição para que o trabalho seja realizado e os objetivos alcançados (DIAS, QUEIROZ, LOPES, 2018, p. 71).

Portanto, agora que se compreende o líder X, pode-se imaginar como se pensa na liderança Y. Dado que a sua liderança é oposta, e segundo Dias, Queiroz e Lopes (2018) funciona de forma mais liberal, pois os profissionais apresentam características de prontidão, com ação frente ao aparecimento de problemas. Pessoas assim, costumam apresentar eficiência e eficácia no desempenho de suas atividades, “são estimuladas por novos desafios”.

As organizações ou se enquadram na teoria X, com trabalhadores indolentes, que preferem ser conduzidos a tomar iniciativas, ou na teoria Y, com empregados que aceitam desafios e responsabilidades nos processos de que participam – em suma, seres motivados que tentam realizar seus objetivos (NOGUEIRA, 2007, p. 143).

A liderança Y possui como sustentação o potencial e o “desenvolvimento pessoal dos indivíduos nas organizações”, sendo assim, Dias, Queiroz, Lopes (2018, p. 73) defendem que, em empresas que proporcionam um ambiente favorável aos seus trabalhadores, “o aproveitamento e os resultados dos indivíduos são maiores e melhor atingido”. Segundo Yoshima (2012, *apud* De Souza *et al.*, 2015, p. 05):

Acredita que as pessoas têm o poder da automotivação, se colocada em um ambiente onde elas possam participar e ser responsáveis pelas metas e resultados com liberdade. Gerentes Y abdicaram o controle rígido sobre o processo em prol de melhores resultados que só a criatividade, a inovação e a participação ativa das pessoas nas decisões podem proporcionar. Gerentes Y jamais usam medo, pressão ou punições, ao invés disso, eles tentam continuamente aumentar o grau de liberdade, criando uma

atmosfera de trabalho que favoreça as pessoas a correrem riscos e a errarem com segurança, tornando-as assim, responsáveis.

Segundo Dias, Queiroz e Lopes (2018) McGregor apresenta como afirmação “que na teoria Y o esforço físico e mental” é tão natural na realização do trabalho, que pode ser “comparado ao momento de lazer e/ou descanso” dos empregados. Desta forma, se os funcionários são deixados sem tantas pressões e liderança rígida, sendo incentivados a realizar seu trabalho com excelência e profissionalismo, alcançam ainda mais seus objetivos.

[O] Controle externo e ameaça de castigo não são os únicos meios de suscitar esforços no sentido dos objetivos organizacionais. Movido pela auto-orientação e pelo autocontrole, o indivíduo se colocará a serviço dos objetivos que se empenhou a alcançar dentro da organização (MICHEL, 2005, p. 2).

Para Michel (2005, p.4), mesmo ainda existindo uma característica muito forte nas organizações da teoria X, também, é muito evidente que existe empresas que preferem e optam pela teoria Y, nessas, “nota-se grandes resultados; resultados maiores de produção, desenvolvimento, comprometimento e geração de resultados positivos”.

Entretanto, se tratando de resultados alcançados nas teorias, Michel (2005, p. 4 - 5) salienta que mesmo as empresas com características X alcance seus objetivos, deixam a desejar no nível de satisfação para seus funcionários. Do mesmo modo que a teoria Y não pode agir com “liberdade excessiva” ou falta de limite, é uma questão de equilíbrio e bom senso. As teorias, são maneiras de administração com todas as características humanas e as empresas alcançam ou não êxitos as utilizando.

Uma outra questão levantada por Chiavenato (2010), que pode interferir no mundo empresarial, na parte interna, relacionada a liderança de um gerente, “é a cultura organizacional”, que são naturezas que as empresas praticam “é o modo pelo qual cada organização aprendeu a lidar com o seu ambiente”. Em uma empresa, existem diferentes tipos de pessoas com diferentes criações,

cada um carrega uma cultura ímpar e singular, ali tudo se mistura, porém nem sempre a mistura quer dizer que dará certo, que todos conseguirão falar a mesma língua e se entenderem. Essas culturas diferentes demonstram “a maneira particular de cada organização trabalhar e realizar suas atividades”.

Chiavenato (2010) afirma que, para ele, as diferenças que existem entre as teorias de lideranças são nítidas. O mesmo traz como afirmação que a cultura X apesar de um sistema tradicionalista, tem uma característica de obediência com impactos nos seguintes aspectos: o gerente tem como prioridade os resultados das empresas e não o homem; as pessoas nem sempre querem assumir responsabilidades a mais; a cultura rígida não incentiva seus trabalhadores a aprender e a mudar seus comportamentos, muito pelo contrário, acabam oprimindo ainda mais as pessoas, e, dentre outras questões também.

Já na teoria Y, há um reconhecimento humano, do trabalhador, a empresa não está simplesmente focada nos resultados, pois é o homem que faz a organização atingir seus objetivos, portanto, é necessário um devido valor para o mesmo; assim também as diferentes análises podem produzir mudanças e melhorar todo o desempenho da empresa; o sistema de recompensa é bom pois incentivar e encoraja cada trabalhador a assumir um novo riscos e se responsabilizar pelo mesmo, agindo assim de forma participativa (CHIAVENATO, 2010).

3 METODOLOGIA

Este artigo teve como metodologia utilizada, quando se fala em natureza, aplicada, ou seja, objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigida à solução de problemas específicos (SILVA e MENEZES, 2005).

A abordagem utilizada foi a qualitativa, pois, considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O

ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva, pois os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (SILVA e MENEZES, 2005).

Quanto aos objetivos, é uma pesquisa descritiva, que visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Normalmente, assume a forma de levantamento (SILVA e MENEZES, 2005).

E quanto aos procedimentos, foi utilizada a pesquisa bibliográfica e o levantamento de dados em campo. Na pesquisa bibliográfica é possível obter o conhecimento disponível na área, possibilitando assim, que o pesquisador conheça as teorias disponíveis, analisando-as e avaliando sua contribuição para compreender ou explicar o objeto de investigação (SILVA e MENEZES, 2005).

Já o levantamento de dados em campo se deu em duas etapas. A primeira consistiu em entrevistar os formandos em pedagogia de uma faculdade particular por intermédio da aplicação de um questionário padronizado de perfil de liderança de Daft (2010). A segunda etapa consistiu em uma entrevista com um pedagogo empresarial que já teve vivência docente e atualmente trabalha como gestor.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram apresentados vários comportamentos que um gerente pode se envolver em relação aos subordinados. Aplicados em perguntas afirmativas, as respostas poderiam ser na maioria das vezes VERDADEIRO, ou na maioria das vezes FALSO, para refletir até que ponto eles usariam esse comportamento. Caso o número de afirmativas VERDADEIRO for superior ao FALSO, isso indica que é um gestor a moda antiga, ou seja, um gestor com perfil X. e se ao contrário, um gestor Y.

Na sequência, apresenta-se a resposta dos formandos em pedagogia:

1. Supervisiono de perto meus subordinados a fim de obter um melhor trabalho deles.
Na maioria das vezes VERDADE 7 – 53,8 %
Na maioria das vezes FALSO 6 – 46,2%
2. Defino as metas e objetivos para meus subordinados e convenço-os dos méritos dos meus planos.
Na maioria das vezes VERDADE 4 – 43,8 %
Na maioria das vezes FALSO 9 – 69,2 %
3. Crio (estipulo) controles para garantir que meus subordinados estão fazendo o trabalho.
Na maioria das vezes VERDADE 6 – 46,2 %
Na maioria das vezes FALSO 7 – 53,8 %
4. Certifico-me de que o trabalho dos meus subordinados é o planejado para eles.
Na maioria das vezes VERDADE 9 – 69,2 %
Na maioria das vezes FALSO 4 – 30,8 %
5. Verifico diariamente com meus subordinados para ver se eles precisam de alguma ajuda.
Na maioria das vezes VERDADE 12 – 92,3 %
Na maioria das vezes FALSO 1 – 7,7 %
6. Intervenho assim que os relatórios indicam que o trabalho está saindo fora do esperado.
Na maioria das vezes VERDADE 11 – 84,6 %
Na maioria das vezes FALSO 2 – 15,4 %
7. Forço meu pessoal a cumprir os horários se necessário.
Na maioria das vezes VERDADE 10 – 23,1 %
Na maioria das vezes FALSO 3 – 76,9 %
8. Tenho reuniões frequentes para me informar com os outros sobre o que está acontecendo.
Na maioria das vezes VERDADE 6 – 46,2 %
Na maioria das vezes FALSO 7 – 53,8 %

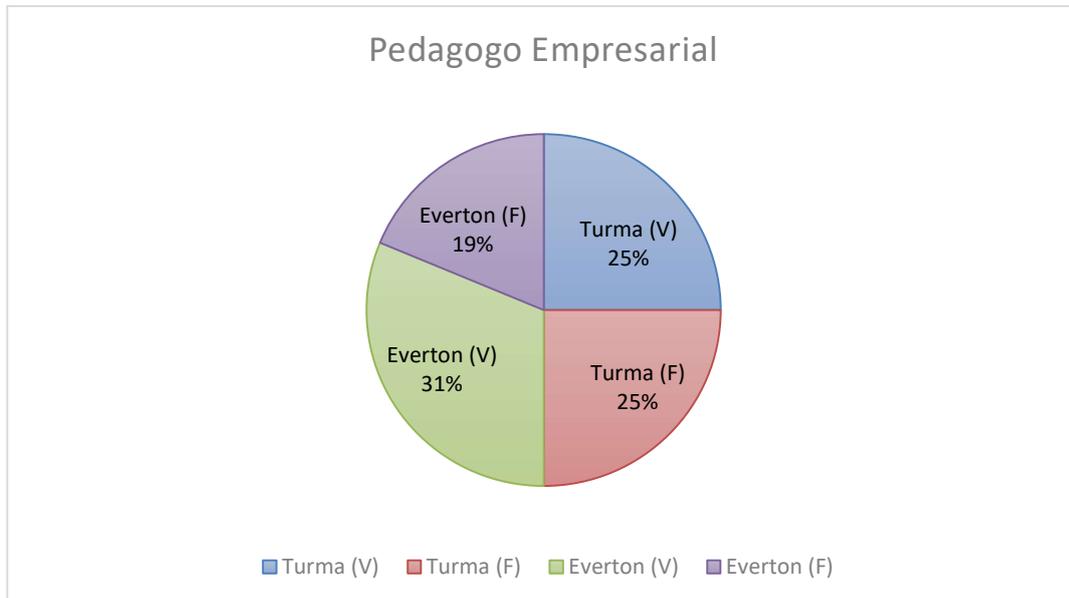
Pode ser percebido que a resposta VERDADE predominou 4 vezes, quanto a FALSO também apareceu 4 vezes. Isto indica um equilíbrio em termos de estilo de gestão. Entretanto, alguns comportamentos podem ser destacados. Por exemplo, na resposta da “questão 5” 92,3% dos respondentes disseram que verificam diariamente com os seus subordinados para ver se eles precisam de alguma ajuda. E na “questão 7” 76,9% dos respondentes disseram que não, não forçam o seu pessoal a cumprir os horários se necessário.

Quanto ao entrevistado, que trabalha como tesoureiro assistente em uma empresa privada, sua entrevista demonstrou que seu estilo de trabalho se assemelha a teoria x, apesar de estar envolvido com os subordinados, e buscar saber o que acontece na empresa, está sempre próximo dos planos e apoiando os seus subordinados. O entrevistado já lecionou ao 6º ano como pedagogo, e já teve o papel de diretor escolar, formado em ciências contábeis e em pedagogia.

1. Supervisiono de perto meus subordinados a fim de obter um melhor trabalho deles. **VERDADEIRO**
 - Na primeira resposta percebemos uma rigidez, que indica uma tendência a teoria x, que vem a ser um líder mais tradicional.
2. Defino as metas e objetivos para meus subordinados e convenço-os dos méritos dos meus planos. **FALSO**
 - Aqui vemos um líder mais flexível, um modelo de gestor mais atual que se assemelha a teoria y, não chega a ser tão rígido nesse quesito.
3. Crio (estipulo) controles para garantir que meus subordinados estão fazendo o trabalho. **FALSO**
 - Novamente aqui percebemos claramente a semelhança de um gestor da teoria y, sem muita pressão, sem muito controle, modelo mais flexível de deixar que seus subordinados façam sua parte.
4. Certifico-me de que o trabalho dos meus subordinados é o planejado para eles. **VERDADEIRO**

- Esta questão, se assemelha mais à Teoria x.
5. Verifico diariamente com meus subordinados para ver se eles precisam de alguma ajuda. **VERDADEIRO**
 - Na teoria x se encaixa melhor essa resposta, pois na teoria x o gestor acompanha mais de perto o trabalho do subordinado.
 6. Intervenho assim que os relatórios indicam que o trabalho está saindo fora do esperado. **VERDADEIRO**
 - Mais uma vez aqui a teoria x representada pela forma de trabalho do pedagogo empresarial.
 7. Forço meu pessoal a cumprir os horários se necessário. **FALSO**
 - Um chefe com perfil maleável e que olha o lado dos seus subordinados mediante a necessidades. Teoria y novamente em questão.
 8. Tenho reuniões frequentes para me informar com os outros sobre o que está acontecendo. **VERDADEIRO**
 - Como um bom pedagogo e gestor, sempre procura o diálogo e os recursos disponíveis por todos os setores da empresa.

Na pesquisa feita com os formandos em pedagogia, a turma ficou dividida entre teoria x e y. A visão de liderança de cada aluno (a) demanda o resultado dividido. A entrevista com o pedagogo empresarial ficou mais evidente de que ele tende a ser um gestor de modelo x, pois teve mais respostas verdadeiras o que leva a crer que seu modelo de gestor se assemelha mais a Teoria x, conservador e tradicional. Conforme a Figura 1 mostra:

Figura 1 – Resultado da pesquisa

Fonte: dados da pesquisa

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos este trabalho de forma satisfatória, sabendo que os objetivos foram alcançados da melhor maneira, elevando ainda mais os conhecimentos propostos pelo trabalho e conhecendo um pouco mais sobre a Teoria X e Y.

Buscamos neste trabalho identificar o perfil de gestão do pedagogo empresarial. E responder à pergunta: é possível descobrir o perfil de gestão de uma pessoa através de alguma teoria? A respostas para este questionamento se deu por intermédio da Teoria X e Y de Douglas McGregor, e mediante levantamento de campo com um pedagogo empresarial e uma turma de formandos em pedagogia.

Como esperado, as perguntas foram respondidas satisfatoriamente por cada sujeito da pesquisa, dentre elas um pedagogo empresarial que mostrou através de sua visão, como se dá o seu trabalho e seu estilo de liderança. Além dos resultados da turma de formandos que também

externalizou o seu perfil de gestão (da turma). Em cada etapa da pesquisa pôde ser percebido um pouco de cada teoria (x e y), fazendo com que cada um dos entrevistados/respondentes soubessem o tipo de líder/gestor que é.

REFERÊNCIAS

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração**. São Paulo: Anhanguera, 2010.

DAFT, Richard L. **Management**. 9. ed. Mason/OH: Cengage Learning, 2010.

DE SOUZA, Leonardo Paulo; OLIVEIRA, Adalton; CALVO, Emanuel Alves. Aplicação da Teoria X e Y de Douglas McGregor. **Anais.. ETIC-ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA-ISSN 21-76-8498**, v. 8, n. 8, 2015.

DIAS, Luis; QUEIROZ, André; LOPES, Michelle. Teoria comportamental: o impacto da teoria x e y na gestão das organizações. **Revista Empreenda UNITOLEDO**, v. 2, n. 1, p. 63-80, jun. 2018. Disponível em: < <http://www.ojs.toledo.br/index.php/gestaoetecnologia/article/view/2863>>. Acesso em: 17 set. 2020.

MICHEL, Murillo. As teorias x e y e suas pontencialidades de aplicação a sistemas administrativos de recursos humanos em organizações nos dias atuais. **Revista eletrônica de administração**, v.8, junho de 2005. Disponível em: < http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/Zy69QCLvnIeWkPd_2013-4-26-11-2-32.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

NOGUEIRA, Arnaldo Mazzei. **Teoria geral da administração para o século XXI**. São Paulo: Ática, 2007.

ROSA, Ubiratan. **Minidicionário Rideel Língua Portuguesa**. São Paulo: Ridell, 2000.

SANTOS, Gláucia Fernanda. Estilos de liderança: enfoque na teoria x e teoria y de douglas mcgregor. **Revista Científica do Unisalesiano**, n.2, p. 22-35 dez de 2010. Disponível em: <https://moodle.unesp.br/ava/pluginfile.php/51483/mod_resource/content/2/ARTIGO%20PARA%20ANALISE%20DO%20ESTILO%20DE%20LIDERAN%C3%87A.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

SILVA, E. L.; MENEZES E. M. **Metodologia de pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

EDUCAÇÃO NA IDADE MÉDIA E O PAPEL DO CRISTIANISMO

Anderson Ferreira Barreto¹

Whesley Pontes¹

¹Faculdades Integradas Adventistas de Minas Gerais – FADMINAS; Rua Joaquim Gomes Guerra, 590 – Bairro Kennedy – Lavras, MG. Telefone: (35) 3829 – 3900; anderson-ferreira54@hotmail.com

1 CONTEXTUALIZAÇÃO: A Sociedade na Idade Média

A ideia de educação na Idade Média sofreu fortes influências da religião cristã, sobretudo da igreja Católica. À medida que avançamos na linha do tempo, partindo da queda do Sacro Império Romano, em direção à revolução iluminista, percebe-se que a autoridade desta instituição sobre a cultura e conseqüentemente a educação confirmou-se cada vez mais.

Fujita (2008) diz que as escolas nos moldes que conhecemos, com cadeiras, mesas e uma quantidade maior de alunos surgiram por volta do século XII. Ou seja, no período medieval as instituições de ensino começaram de forma desacelerada a se difundir, mas ainda não era tão popular e apenas poucos privilegiados tinham acesso à essa educação. É perceptível que nesse período a propagação do conhecimento era de inteira responsabilidade da igreja.

O processo de educação na Idade Média era responsabilidade da *Igreja*. Existiam nesse período medieval escolas que funcionavam anexas às catedrais ou a escolas monásticas que funcionavam nos mosteiros, nesse contexto, a Igreja assumiu a tarefa de disseminar a educação e a cultura no medievo e o seu papel foi preponderante para o nosso legado educacional contemporâneo (AGUIAR, 2018).

Apesar da igreja ter passado por momentos conturbados em alguns períodos de sua história, ainda assim ela assumiu um papel de protagonismo na explanação do conhecimento. Mas também é possível perceber que esse conhecimento não era acessível a todos os cidadãos, porém esse processo foi um pontapé que possibilitou que mais pessoas tivessem um

desenvolvimento acadêmico e intelectual naquela época e isso foi uma grande conquista, afinal de contas, pouquíssimas pessoas detinham algum tipo de conhecimento e os que o possuíam, normalmente eram apenas pessoas diretamente ligadas à igreja. Ainda sobre o assunto ele complementa:

A escola no período medieval era dirigida por um cônego, ao qual se dava o nome de *scholarius* ou *scholasticus*. Os professores eram clérigos de ordens menores e lecionavam as chamadas *sete artes liberais*: *gramática, retórica, lógica, aritmética, geografia, astronomia e música*, que mais tarde constituíram o currículo de muitas universidades (AGUIAR, 2018).

Dentro da igreja católica existe uma divisão hierárquica, as ordens maiores e as ordens menores. As ordens maiores estão relacionadas a algumas funções específicas, dentre elas: Bispo, Presbíteros, diácono e subdiácono. Já as ordens menores também possuem algumas funções específicas e de forma decrescente são elas: Acólito, Exorcista, Leitor e Porteiro. E eram os membros desse último grupo que lecionavam para alguns privilegiados da sociedade naquela época, e estes precisavam de autorização para realizar esse trabalho e esta era cedida pelos bispos e pelos e pelos diretores de escolas eclesiásticas, Em muitas oportunidades essa concessão era extremamente dificultada de forma proposital, porque esses membros da alta cúpula da igreja tinham receio de perderem influência.

[...] Criada pelo Papado, as Universidades tem um caráter inteiramente eclesiástico: os professores pertencem todos à Igreja, e as duas grandes ordens que ilustram, no século XIII, Franciscana e Dominicana, vão lá, em breve cobrir-se de glória, com um S. Boaventura e um S. Tomás de Aquino; os alunos, mesmo aqueles que não se destinam ao sacerdócio, são chamados clérigos, e alguns deles usam a tonsura – o que não quer dizer que aí apenas se ensine a teologia, uma vez que seu programa comporta todas as grandes disciplinas científicas e filosóficas, da gramática à dialética, passando pela música e pela geometria (PERNOUD, 1996. p. 98).

A igreja exercia um papel controlador em relação as instituições de ensino superior. Tudo que envolvia a universidade estava relacionada de certa forma com a igreja, como por exemplo, o corpo docente, todo este grupo de profissionais pertenciam à igreja. Mesmo que não fosse ensinado apenas à teologia, ainda assim essa possuía papel extremamente relevante nas universidades.

As metodologias das aulas da época eram de certa forma limitadas, não havia uma variação de maneiras de ensinar, mas mesmo assim as aulas alcançavam proporções no que diz respeito a

reflexões e discussões bem grandes e impactantes para os alunos. AGUIAR (2018) expõe que “As aulas muitas vezes eram animadas quando os debates entre mestres e alunos eram travados em público, discutiam sobre um tema determinado, essas aulas foram denominadas de *scholastica disputatio*.” Essa maneira de estudar foi muito utilizada por São Tomás de Aquino e foi nomeada de Escolástica. Esse método foi de extrema importância para criação de grandes universidades, dentre elas: *Paris, Oxford, Cambridge, Salerno, Bolonha, Nápoles, Roma, Pádua, Praga, Lisboa* dentre outras.

No período medieval as escolas apesar de serem poucas, já estavam se desenvolvendo nos moldes como conhecemos atualmente. Mas foi com o crescimento do comércio que esse desenvolvimento começou a alcançar proporções maiores, pois por conta da evolução do comércio veio também a necessidade de desenvolver-se em algumas habilidades básicas que a maioria das pessoas pertencentes ao proletariado não possuía como, por exemplo, o saber ler, escrever e contar. Saberes esses que passaram a se tornar imprescindíveis conforme os comércios iam se estabelecendo com mais solidez.

O surgimento mais intenso das escolas está diretamente ligado ao período de ascensão do capitalismo e isso pode ser observado quando no marco do capitalismo (revolução industrial) houve a necessidade de instruções básicas e específicas para a operação de máquinas, diante desse fator notou-se a necessidade de produzir uma mão de obra mais qualificada e preparada para os trabalhos nas indústrias.

Sales (2008) diz sobre a classe dominante:

A burguesia viu na educação uma poderosa arma de controle para disciplinar os trabalhadores. Vemos aí que a Escola surge com funções ideológicas: inculcar na grande massa os valores e normas da classe dominante, mostrando a função de cada um conforme sua classe de origem.

A classe dominante não pensou na criação da escola para beneficiar os menos favorecidos, na realidade a história nos mostra que havia uma ideologia de conformação de status social que estava aos poucos sendo inserida na mente das pessoas pertencentes ao proletariado. Tal inserção de ideia foi tão profunda que ainda hoje vemos os seus resquícios dentro da mente de pessoas que acreditam que o status social que ela possui não pode ser alterado.

Essas mudanças na sociedade exigiram o estabelecimento de muitas escolas, mas infelizmente essa também se desenvolvia como uma propagadora do preconceito, pois o intuito dela não estava ligado exclusivamente na transmissão de conhecimentos. Ainda que essa instituição tenha se estabelecido com bases ideológicas preconceituosas com o passar do tempo as suas estruturas e diretrizes foram se desenvolvendo de modo que esse tipo de ideologia começou a ser combatido e a luta pela igualdade alcançou um papel de destaque nos centros educacionais. Então mesmo diante de todo contexto contraditório do que representa a escola, ainda assim ela foi e é um instrumento muito importante.

Na idade média as escolas surgiram porque a igreja via necessidade de instruir novos cristãos, dessa forma a mesma passou a olhar com atenção para a necessidade de executar ações pedagógicas. Muito do que nós observamos nas escolas nos dias atuais foram concedidos na idade média.

No livro história da educação de Ribeiro, é possível retirar detalhes a respeito das prioridades de ensino naquele período, entre estas estão: leitura, escrita, conhecimento bíblico, canto e o entendimento da aritmética elementar. E com passar do tempo outras disciplinas foram inclusas, são elas: latim, gramática, retórica e dialética.

Nesse período a educação infelizmente não era de livre acesso para todos, consequente, quem tinha acesso a mesma eram as camadas mais privilegiadas da sociedade, pois era esse grupo que possuía aporte financeiro para manterem seus filhos nas escolas. Este grupo poderia escolher um segmento no qual os seus filhos iriam se desenvolver. Em contrapartida, os mais desfavorecidos não possuíam nenhum direito de terem acesso à educação formal.

Grande parte dos estudantes da Idade Média vinha da nobreza, uma vez que somente os nobres possuíam recursos financeiros para manter os filhos nas escolas. Os nobres também podiam escolher quais filhos iriam para a área militar (formação de cavaleiros), para a formação técnica (escolas formais) ou formação religiosa (escolas monásticas), enquanto os camponeses e seus filhos não tinham qualquer acesso à educação escolar, visto que sem recursos financeiros e presos às obrigações servis, eles não aprendiam a ler nem escrever por toda a vida. (RIBEIRO, p. 46).

Os direitos educacionais embora sejam considerados básicos e de direito de qualquer cidadão, naquele período ele se realizava como um meio de promover a desigualdade social, causando

assim um abismo intelectual entre a nobreza e os camponeses. E essa discrepância acaba se alastrando por outros períodos até que a desigualdade seja minimizada, mas ainda nos dias atuais, mesmo depois de séculos a sociedade continua a promover uma educação desigual para classes distintas.

As escolas catedrais são aquelas presentes no meio urbano, estas surgiram por conta da influência das escolas monásticas e posteriormente se tornaram importantíssimas para um estabelecimento mais sólido das escolas naquele período.

Das antigas escolas monásticas, surgiram as Escolas Catedrais (escolas urbanas), instituídas no século XI pelo Concílio de Roma (em 1079). A partir do século XII (Concílio de Latrão, em 1179), elas passaram a ser mantidas por benefícios para a remuneração dos mestres. A atividade intelectual absorveu lentamente elementos das culturas judaica, árabe e persa e retomou autores clássicos, como Aristóteles e Platão. (RIBEIRO, p. 44).

Conforme a citação acima, com o passar do tempo a educação percebeu a necessidade de promover remuneração para os mestres (professores) e diante deste fato as escolas passaram a serem mantidas por benefícios que tornariam possível entregar ao professor o que de fato lhe pertencia conforma o trabalho que o mesmo executava.

A igreja não promovia somente uma educação conforme ela achava ser o ideal, mas a fazia para atender os interesses da classe dominante, mas além de executar a formação dessa maneira, ela também se atentava em imprimir nos educandos a fé católica. Embora a educação fosse apenas para os nobres, Ribeiro diz que a igreja elaborou quadros que relatassem a fé cristã para que os analfabetos entendessem os princípios e fundamentos da fé cristã.

2 DISCUSSÃO: Contribuições do cristianismo para área educacional

A educação e o cristianismo são duas frentes que andaram juntas por um longo período, o desenvolvimento educacional está diretamente ligado ao cristianismo.

A história da educação está intimamente ligada à própria história das instituições religiosas. A casta sacerdotal que nas sociedades arcaicas, detinha o poder político ou pelo menos dele participava ativamente, deve ter compreendido de maneira bastante

clara, a importância de chamar a si o controle do sistema educacional, por mais informal e limitado que ele fosse (TOSCANO, 2001, p. 139).

Mesmo que a educação não ocorresse nos moldes que possibilitam a aquisição do conhecimento de uma forma mais adequada, ainda assim era a igreja que detinha o privilégio de propagar o conhecimento. A igreja católica exercia um controle quase que absoluto do sistema educacional e isso acabou se tornando um meio de controlar os educandos, afinal de contas tudo era ensinado apenas pela ótica denominacional da igreja que automaticamente pregava a sua soberana autoridade evitando que houvesse muitos críticos os dissidentes.

Embora a educação não fosse acessada de forma tão democrática, ela também contribuiu ricamente para que largos passos fossem dados na educação. “Os cristãos legaram ao mundo um vastíssimo patrimônio cultural e uma extraordinária riqueza filosófica e pedagógica” (BORGES, 2002, p. 40). Ainda atualmente é possível observar diversas instituições educacionais relevantes que são mantidas por igrejas, dentre elas: PUC, Universidade Presbiteriana Mackenzie e os Colégios Presbiterianos, Faculdades Adventistas e também sua rede de colégios presente em todo o globo. Algumas dessas escolas também estão agrupadas em associações que apoiam as instituições confessionais como a Associação de Escolas Cristãs de Educação por Princípios (AECEP), e a Associação Internacional de Escolas Cristãs (ACSI), ambas são evangélicas.

É importante frisar que o cristianismo está presente e se destaca nas frentes da educação informal em ONGs ligadas a igreja e formal por meio das escolas confessionais. Ainda nos dias atuais, locais religiosos se tornaram parte de culturas locais e que posteriormente vieram a se tornar objetos de estudos importantes, objetos estes que muitas vezes estão inclusos nos didáticos escolares. Muita coisa relacionada a religião contribuiu para o desenvolvimento da educação e com esses locais não é diferente, eles têm o seu espaço nos meios de estudo, principalmente na disciplina de História.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS: Contribuições do protestantismo para a educação

A reforma protestante contribuiu para mudanças na maneira em que a Bíblia Sagrada era estudada e isso produziu fiéis que não aceitavam tudo que era pregado pela igreja sem que houvesse um embasamento naquilo que os cristãos consideram a palavra de Deus. Mas ela também impactou as estruturas da educação e ajudou na promoção de algumas mudanças e renovações.

Senão existissem nem a alma nem o Paraíso nem o Inferno, e ainda se não se devesse levar em consideração apenas as questões temporais, haveria igualmente necessidade de boas escolas masculinas e femininas, e isso para poder dispor de homens capazes de governar e mulheres em condições de conduzir bem suas casas” (CAMBI, 1999, p. 249).

Lutero, grande nome do processo da reforma protestante, entendia que a educação era uma aliada indispensável para a formação de jovens que futuramente se encontrassem aptos a estar na liderança da sociedade. Para que houvesse o esse desenvolvimento de aptidão, era necessário que existisse também uma educação eficaz. Embora nessa citação de Lutero exista uma visão conservadora, ela também é um passo para uma mudança.

Martinho Lutero exerceu um papel que vai além das noventa e cinco teses da justificação pela fé, ele foi um libertador de pensamento e essa libertação se enquadra em um tipo de “pedagogia luterana”, embora esse termo não exista, este grande reformador exerceu um papel pedagógico que libertou muitas pessoas da escravidão intelectual do clero. Além de ter possibilitado a criação de um novo sistema educacional e ter defendido a sua universalidade.

Lutero questionava a ausência de escolas públicas e começou a reivindicar de que elas deveriam existir e deveriam estar em cada município, essa era uma pauta que ele constantemente levava ao poder público.

Para Lutero a ignorância era um grande problema da sociedade naquela época. Ele defendia que as pessoas precisavam ter uma instrução satisfatória. A respeito disso ele diz:

[...] o progresso de uma cidade não depende apenas do acúmulo de grandes tesouros, da construção de muros de fortificação, de casas bonitas, de muitos canhões e da fabricação de muitas armaduras [...] o melhor e mais rico progresso para uma cidade

é quando possuem muitos homens e muitas mulheres bem instruídos, muitos cidadãos ajuizados, homens bem instruídos, honestos e bem educados (LUTERO, 1995, p. 309).

Lutero combatia de forma constante a rigidez que permeava a educação romana, para ele esta deveria acontecer de forma mais leve acompanhada de ludicidade e do ensino verbal. Características estas que tornam a educação mais descontraída e interessante para os alunos, principalmente quando se trata de alunos das séries iniciais, pois estes precisam de descontração e diversão na medida correta para facilitar a aprendizagem.

Este nome tão importante da reforma protestante se inclinava constantemente a linha de raciocínio de que o professor deveria ser um profissional extremamente capacitado para transmitir o saber para os seus discentes. Os docentes também precisavam ter um equilíbrio na maneira de exercer a disciplina na sala de aula e também na necessidade de demonstrar afetividade por seus alunos.

O mestre deve possuir em justo equilíbrio severidade e amor, já que “com o amor obtém-se muito mais que com o medo servil e a coerção”. Na escola não deve haver então espaço para as punições excessivas e para o estudo que não tenha uma finalidade e uma motivação precisa (CAMBI, 1999, p. 250).

De todas as contribuições que o protestantismo exerceu pela pessoa de Lutero, é importantíssimo destacar a sua luta pela universalidade da educação e a responsabilidade do Estado de instituir condições para que os cidadãos tivessem acesso a instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Lilian Maria Martins de. **Educação na Idade Média**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/educacao-na-idade-media.htm>. Acesso em 25 ago. 2020.

BORGES, Inês. Augusto. **Educação e personalidade: A dimensão sócio-histórica da educação cristã**. São Paulo: Mackenzie, 2002.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

FUJITA, Luis. **Qual foi a primeira escola?** 2008. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/qual-foi-a-primeira-escola/#:~:text=S%C3%A9c.,de%20aula%20no%20sentido%20atual>. Acesso em: 22 ago. 2020.

LUTERO, Martinho. **Obras Selecionadas- Ética: fundamentos; oração, sexualidade, educação e economia v. 5.** São Leopoldo: Comissão Interluterana de Literatura Sinodal, 1995.

PERNOUD, Regine. **Luz sobre a Idade Média.** Publicações Europa-América, 1996.

RIBEIRO, Max Elisandro dos Santos. **História da Educação.** Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/>. Acesso em: 02 out. 2020.

SALES, Antonia de Jesus. **A escola através dos tempos.** Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-escola-atraves-dos-tempos.htm>. Acesso em: 18 nov. 2020.

TOSCANO, Moema. **Introdução a Sociologia Educacional.** Petrópolis: Vozes, 2001.

TEM-SE DADO CRÉDITO À RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE O AFETO E A AQUISIÇÃO DOS SABERES?

Natália Toledo Gonçalves¹

Ozana de Lima Lacerda¹

¹Faculdades Integradas Adventistas de Minas Gerais – FADMINAS; Rua Joaquim Gomes Guerra, 590 – Bairro Kennedy – Lavras, MG. Telefone: (35) 3829 – 3900; nataliatoledo32@yahoo.com.br

Resumo: O objetivo deste estudo é analisar se se tem dado crédito à relação existente entre o afeto e aquisição dos saberes. O principal desafio do professor em sala de aula é criar meios que promovam uma interação social com o aluno, assim como um maior engajamento com as atividades em sala de aula e demais colegas. A afetividade tem sido um importante recurso no processo ensino-aprendizagem, pois cria um vínculo afetivo entre o professor e o aluno e promove meios que contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula. A afetividade constitui-se fator significativo para o desenvolvimento bem sucedido da aprendizagem. Assim, este trabalho tem sua importância por investigar, através de uma metodologia, se se tem dado crédito ao papel do afeto no processo ensino aprendizagem. Dessa forma os resultados evidenciam que o professor, de acordo com a sua atuação e a articulação de uma estratégia de ensino em sala de aula, consegue criar um ambiente pedagógico, de interação cognitiva e afetiva, que envolve o aluno e reflete em uma excelente qualidade do ensino. Conclui-se que o vínculo da afetividade está intimamente relacionado às dimensões de aprendizagem compatibilizadas nas relações entre professor e aluno que se constrói e estabelece na obtenção dos saberes.

Palavras-chave: Afetividade. Relação. Desenvolvimento. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisa se se tem dado crédito à relação existente entre o afeto e a aquisição dos saberes e serão apresentadas, a seguir, informações que conduzem à problemática pesquisada. A preocupação com a educação nos dias atuais leva a refletir sobre o papel do professor em sala de aula, que desempenha de uma forma ou de outra, sendo o centro da ação no processo de

ensino aprendizagem uma importante relação de afetividade com os alunos na aquisição dos saberes.

Segundo Pereira e Gonçalves (2010, p.03), “a afetividade é um importante recurso de motivação na aprendizagem do aluno, sendo assim, contribui no desenvolvimento das emoções que se evidenciam dentro da sala de aula”. A pergunta que se pretende responder é: tem-se dado crédito à relação existente entre o afeto e a aquisição dos saberes? Portanto, apresenta como objetivo principal investigar se se tem dado crédito ao papel do afeto no processo ensino aprendizagem.

Este trabalho se justifica pelo fato de questionar se o afeto está tendo relevância no processo de ensino aprendizagem. A intenção é averiguar o valor da afetividade no desenvolvimento do aluno no âmbito educacional. A afetividade vem como recurso do professor para motivar o seu aluno e criar meios para que aconteça um aprendizado efetivo e significativo em sala de aula.

Para elaboração do trabalho, quanto aos meios foi utilizado estudos fenomenológicos para poder atender ao objetivo da pesquisa. Associado a isso essa pesquisa tem caráter descritivo, pois permite ao investigador descrever determinados fatos e sua relação com o objetivo estudado. Para o melhor desenvolvimento do trabalho, a abordagem utilizada foi a pesquisa qualitativa e triangulação entre métodos que possibilita ao investigador uma gama de dados fundamentais para a compreensão do objetivo principal.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: introdução, metodologia, análise dos resultados, conclusão e as referências.

2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta pesquisa se encontra distribuída nas técnicas, nos instrumentos e nos métodos científicos utilizados para o melhor desenvolvimento da mesma. Portanto, a trajetória percorrida define os caminhos desenvolvidos pela pesquisa, visando obter os dados necessários para a abordagem do problema realçado como propósito de estudo do trabalho para chegar ao determinado resultado.

Quanto aos fins, a pesquisa é classificada como descritiva. Ela permite observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos sem manipulá-los, expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno. Procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características (CERVO et al., 2007). Ela permite descrever a relação existente entre o afeto e a aquisição dos saberes.

Para alcançar o objetivo desse projeto, apoiou-se, também, na pesquisa qualitativa e na triangulação metodológica. A pesquisa qualitativa permite ao investigador uma descrição dos dados obtidos, o que possibilita uma abrangência geral do tema, sendo fundamental para o desenvolvimento do projeto (VERGARA, 2005). A pesquisa qualitativa segundo Flick (2008), parte de um pressuposto de que os métodos e a teoria devem ser encaixados ao objeto que está sendo estudado. Para Flick (2008), a pesquisa qualitativa analisa seriamente o contexto e os casos para compreender melhor a questão que está sendo estudada.

A triangulação metodológica utilizada foi a intermétodos (entre métodos qualitativos e quantitativos). A triangulação é uma dessas estratégias de aprimoramento dos estudos qualitativos envolvendo diferentes perspectivas, utilizada não só para aumentar a sua credibilidade ao implicar a utilização de dois ou mais métodos, teorias, fontes de dados e pesquisadores, mas também possibilitar a apreensão do fenômeno sob diferentes níveis, considerando, desta forma, a complexidade do objeto de estudo (SANTOS, et al. 2020).

Como a intenção desta pesquisa é investigar se se tem dado crédito à relação existente entre o afeto e a aquisição dos saberes, a mesma teve uma abordagem de estudos fenomenológicos. À medida que são realizadas as ações que determinarão a pesquisa, inicia-se um sistema coordenado e coeso de conceitos e teorias. Para esta referida pesquisa será utilizada, quanto aos meios de investigação, a tipologia de estudos fenomenológicos. De acordo com Giorgi e Giorgi (2009 apud YIN, 2016) os estudos fenomenológicos procuram ser o mais fidedignos possível às experiências vividas, especialmente como estas poderiam ser descritas nas palavras dos próprios participantes. Na educação, um exemplo simples seria pedir às pessoas que descrevam

situações em que aprenderam ou não aprenderam. Giorgi e Giorgi (2009, p.44 apud YIN, 2016, p. 25) exemplifica que

A ênfase dos estudos fenomenológicos de capturar e interpretar as palavras e a linguagem dos participantes leva ao ordenamento das palavras originais dos participantes lado a lado com as interpretações e mesmo transformações dessas palavras pelo pesquisador.

A coleta de dados foi realizada através da aplicação de um questionário com 6 perguntas abertas e fechadas por meio da ferramenta Google Forms que tabulou os dados. O questionário foi aplicado na Escola Estadual Cinira de Carvalho, localizada na Cidade de Lavras-Minas Gerais, voltada para o ensino fundamental I e II e ensino médio, para um público-alvo de 60 professores, em que não se tomou como condições variáveis a idade, sexo e níveis de formação acadêmica, mas apenas que fossem docentes na ativa. Desse total de professores 41, responderam à pesquisa, totalizando 215 respostas. Para a coleta de dados, foram utilizados dados primários. Andrade (1999, n.p. apud AUGUSTO et al., 2013, p.750) enfatiza que

Os dados primários são aqueles que não foram utilizados em nenhum estudo ou pesquisa, apresentam relação física direta com os fatos analisados, ou seja, foram coletados especificamente para uma determinada investigação. Serão coletados pela primeira vez para o trabalho, podendo ser coletados mediante entrevistas, questionários e observação.

Os dados primários dessa pesquisa são originais e foram coletados por meio da aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas através da ferramenta Google Forms, a um custo menor do que a entrevista, na coleta de grande volume de informações e dados primários dos professores para posterior análise dos mesmos (CHIAVENATO, 2010).

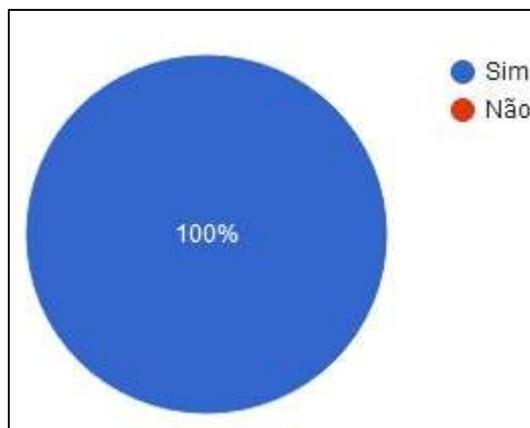
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Por meio da aplicação de um questionário com 6 perguntas abertas e fechadas, essa análise tem como objetivo geral investigar se se tem dado crédito ao papel do afeto no processo ensino aprendizagem. O interesse do estudo é para com o desenvolvimento dessa pesquisa e teve que contar com a elaboração, aplicação do respectivo questionário a fim de analisar a relação

existente entre o afeto e a aquisição dos saberes, tendo como público-alvo o corpo docente da Escola Estadual Cinira de Carvalho. Assim, torna-se possível esperar um certo número de dados com potencial para responder ao objetivo geral da pesquisa.

Apresentam-se, a seguir, os resultados da pesquisa, seguidos da análise qualitativa, triangulação metodológica intermétodos (entre métodos qualitativos e quantitativos). Posto isso, a primeira pergunta foi: “Para você, há influência do afeto no processo de ensino-aprendizagem?” E o resultado observado no Gráfico 1, abaixo, demonstra que 100% dos professores responderam à opção SIM na pergunta.

Gráfico 1: Para você, há influência do afeto no processo de ensino-aprendizagem?



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa e apoio da Ferramenta Google Forms.

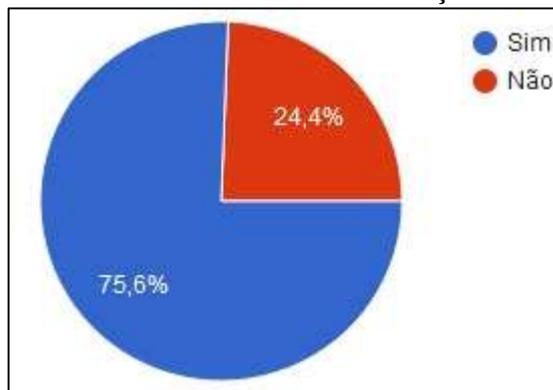
Conforme observado no Gráfico 1, acima, 100% dos professores, que responderam SIM na primeira pergunta, destacaram assim a importância da influência do afeto no processo de ensino aprendizagem. Os professores, ao responderem que a influência do afeto é importante para aquisição de conhecimentos, destacam que a afetividade exerce papel fundamental como incentivadora no processo de ensino aprendizagem.

Por exercer essa influência, o afeto atua como elemento significativo que propicia criar um vínculo entre o professor e o aluno, que é um facilitador para a compreensão. Sua aceitação ajuda a saber lidar com as emoções provocadas no convívio em sala de aula com demais

colegas. O afeto como uma influência no processo de ensino aprendizagem, proporciona um ambiente saudável para a construção de conhecimento em sala de aula.

A segunda pergunta foi: “em sua docência, você vivenciou algum caso de dificuldade de aprendizagem que foi solucionado com a intervenção do afeto?” E o resultado observado no Gráfico 2, abaixo, demonstra que 100% dos professores responderam à pergunta, sendo que 75,6% assinalaram a opção SIM e 24,4% a opção NÃO.

Gráfico 2: Em sua docência, você vivenciou algum caso de dificuldade de aprendizagem que foi solucionado com a intervenção do afeto?



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa e apoio da Ferramenta Google Forms.

Conforme observado no Gráfico 2, acima, 100% dos professores responderam à segunda pergunta, estes, 75,6% assinalaram a opção SIM, afirmando que durante sua docência vivenciaram algum caso de dificuldade de aprendizagem que foi solucionado com a intervenção do afeto. Os professores, ao responderem SIM, afirmaram que o afeto é parte fundamental no processo de ensino-aprendizagem, exercendo assim uma relação de intervenção positiva que concebe mudanças no desenvolvimento do aluno quando este apresenta dificuldades na construção do conhecimento.

Sendo assim, no ambiente escolar, o aluno pode apresentar alguma dificuldade de aprendizado que tenha relação com a confiança, disciplina, dispersão, motivação, vivência, diálogo, dentre outros. Dessa forma, a postura do professor torna-se alvo necessário ao equilíbrio em atos e

ações, ao proporcionar e criar uma aproximação com o aluno que cause uma intervenção positiva capaz de transmitir soluções para as dificuldades de aprendizagem.

Outros 24,4% dos professores responderam que em sua docência não vivenciaram algum caso de dificuldade de aprendizagem tinha sido solucionado com a intervenção do afeto. Nesse caso, tal resposta pode ser que tenha relação com a própria postura do professor no ambiente escolar, em que a sua trajetória está ligada ao ensino de sala de aula sem demonstrar muita atenção ao que o aluno desenvolve em seus atos e ações em sala. O professor deve ter a capacidade afetiva de saber aproximar, elogiar, ouvir e reconhecer o aluno quando este desempenha uma tarefa errada, assim como realiza a mesma corretamente. O professor é parte importante da trajetória na construção do conhecimento do aluno.

“A fim de enriquecer essa análise e discussão, foi solicitado, ao docente, que se sentisse à vontade para relatar o caso, em poucas palavras.” Assim, alguns dos entrevistados apresentaram os casos e/ou suas conclusões sobre o caso vivenciado por eles, que trouxeram para o estudo uma grande contribuição. São eles:

- “Com carinho a criança passa a se esforçar mais, para agradar o professor”; “Criança que tinha sido rejeitada pela mãe e família com muitos conflitos, muito agressiva em sala, mas quando a educadora criou vínculo tudo fluiu de forma diferente”;
- “Tive uma aluna no 5º ano dos anos iniciais que era considerada um caso perdido, tanto ensino/aprendizado como comportamento. E um dia dei um abraço nela e ela se assustou muito. Achei estranho e perguntei o porquê do susto. Ela me disse que nunca ninguém tinha abraçado ela assim, à toa, sem motivos. Depois desse dia, tornou-se uma das minhas melhores alunas e até hoje, quando me encontra, recorda o fato e disse que aquele abraço mudou a vida dela. Hoje tem 4 filhos e sempre que vem em Bocaina, me visita. Ela é inspetora de alunos. Meu orgulho”;
- “A criança não aceitava que escrevia errado e com muito carinho e atenção aos poucos ela passou a gostar de fazer certo para que eu elogiasse suas atividades”;
- “Atenção e dedicação fizeram com que a criança prestasse mais atenção à aula, e com isso aprendeu o que estava sendo proposto”;

- “É muito comum depararmos, no início do ano letivo, com alunos tímidos e inseguros. E também deparamos com outros com falta de interesse pelo ensino. O afeto é fundamental para proporcionar a esses alunos um aprendizado significativo”;

- “Dedicação para com uma aluna que tinha dificuldade com a leitura”;

- “Muitas vezes crianças tímidas e que enfrentam dificuldades na socialização e aprendizagem necessitam de afeto para se sentirem seguras e capazes”;

“Um aluno que sempre teve problemas de indisciplina com certa professora, a irritou a ponto de ela dizer que ele não era capaz de aprender”;

- “Ao começar a trabalhar em uma escola, uma aluna, em especial, não gostava de mim nem da minha aula, fazia de tudo para atrapalhar. Com o passar dos dias, ela foi me conhecendo e passou a me defender perante os colegas e alunas novas que não chegaram a me tratar como ela já tinha me tratado antes. Ela chegou a dizer que ‘com essa professora ninguém mexe’”;

- “O afeto despertou mais esforço, de modo que ajudou a suprir dificuldades”;

- “O aluno não conseguia aprender e fazia péssimas escolhas comportamentais. Então eu comecei a dizer que ele morava no meu coração, e que eu estava disposta a ensiná-lo. Sempre elogiava o menor progresso dele. Passou um tempo e ele se tornou um aluno exemplar no comportamento e avançou muito na aprendizagem”;

- “De maneira geral, quando o professor tem mais empatia na sala de aula, suas aulas fluem melhor e os alunos deixam ou diminuem aquele bloqueio vindo de outras experiências ruins”;

- “Criança com muitos irmãos e pouco afeto dentro de sua casa”;

- “Ano passado peguei uma turma do primeiro e segundo período em agosto, até então essa turma estava com professora eventual e Bi docente. Quando peguei a turma, Lorryne era invisível perante as professoras. Com um carinho, atenção e um olhar diferenciado, ela, no final do ano, que era taxada como luada e outros adjetivos, leu até o juramento. Todos ficaram encantados com ela. Para mim foi gratificante”;

- “Uma criança com dificuldade na leitura, através do estímulo junto ao afeto, carinho para com ela, aprendeu a ler. Toda semana eu oferecia livros, os quais ela lia em casa e me contava. A princípio a mãe lia para ela, no fim do ano já estava lendo sozinha”;

- “Na adaptação, a rejeição das crianças na creche é notória pelo afastamento dos pais reagindo com choros e gritos, algumas são até agressivas, pois de alguns meses com trabalho, com afetividade e acolhimento inicial e brincadeira que as crianças começam a aceitação dos professores e educadores, desejando aprender”;

- “Devido à influência familiar, um aluno do ensino fundamental I era muito resistente ao processo de aprendizagem e não compreendia o valor do ensino. Utilizando um atendimento personalizado e por meio de afeto, consegui cativar esse aluno e tornar o desenvolvimento mais produtivo e amistoso”;

- “Havia um aluno, pai desconhecido por ele, cuja mãe apresentava claros sinais de não gostar do filho. Encaminhados, os dois, para o setor de apoio psicopedagógico da Secretaria Municipal de Educação, ambos foram tratados por um profissional e, apenas no segundo ano foi possível perceber alterações comportamentais e de aprendizagem do aluno, aliás, ele passou a aprender inglês autodidata. Antes ele não se relacionava com os colegas e acreditava ver portais para outro mundo e chegou a se aventurar numa tubulação de esgoto atrás de um desses portais e cristais da felicidade. A mãe relatou que o filho era muito parecido com o pai que sequer quis conhecê-lo e preferia não se aproximar afetuosamente do filho para não sofrer outras frustrações”.

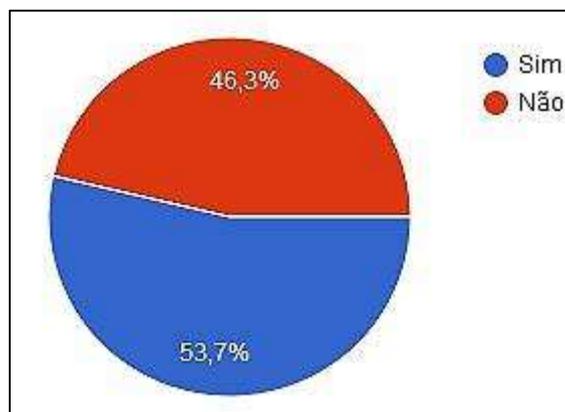
- “A criança tinha falta de atenção, quando comecei a dar mais carinho e trazer a atenção dela para mim, tudo fluiu muito bem”.

É possível notar, através dos relatos feitos pelos professores, que o afeto foi a principal intervenção capaz de criar uma aproximação entre o professor e o aluno, diminuindo o distanciamento que existia entre eles. Aos professores, através de sua postura, o afeto, proporcionou o encontro de soluções para as dificuldades de aprendizagem que cada aluno

demonstrava no seu desenvolvimento em sala de aula, assim como no convívio com os colegas e demais professores.

A quarta pergunta foi: “em sua experiência como estudante, você teve dificuldade de aprendizagem que foi solucionada pela postura afetiva do professor?” E o resultado observado no Gráfico 3, abaixo, demonstra que 100% dos professores responderam à pergunta, sendo que 53,7% assinalaram a opção SIM e 46,3% a opção NÃO.

Gráfico 3: Em sua experiência como estudante, você teve dificuldade de aprendizagem que foi solucionada pela postura afetiva do professor?



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa e apoio da Ferramenta Google Forms.

Conforme observado no Gráfico 3, acima, 100% dos professores responderam à pergunta. Deste, total 53,7% assinalaram a opção SIM, afirmando que quando eram estudantes tiveram dificuldades de aprendizagem que foi solucionada pela postura afetiva do professor. Os professores que responderam SIM ressaltaram que quando eram estudantes tiveram dificuldades de aprendizagem em determinada matéria, conteúdo, tarefa, e que a postura afetiva do professor foi importante para adaptação.

Dentro de uma sala de aula existem multiplicidades de estilos de alunos. Cabe ao professor, com sua postura afetiva, trabalhar, com os alunos, estratégias de ensino que os envolva com mais facilidade no processo da própria aprendizagem, de modo a conquistar conhecimentos e desenvolvimento de suas competências.

46,3% de professores responderam que quando eram estudantes não tiveram dificuldades de aprendizagem, a ponto de exigir uma postura afetiva do professor para serem solucionadas. Nesse caso, tal resposta demonstra que mesmo os professores, quando eram estudantes, não tinham uma percepção sobre afetividade, não notavam, mas através de um simples diálogo entre aluno e professor promovia-se uma relação de engajamento que gerava uma afetividade.

Nota-se que a afetividade está presente na relação harmônica, afetiva, entre aluno e professor em que acontece a descontração na aprendizagem; favorece o entendimento do assunto, facilita os momentos de eliminação de dúvidas, e o favorecimento na construção de um novo saber.

A quinta pergunta foi aberta e tinha relação com a quarta pergunta. Solicitou-se o seguinte: “Em poucas palavras descreva sua experiência”. As contribuições se apresentam como segue:

- “Um professor de português, em minha adolescência, sempre me elogiava e enxergava em mim uma dedicação que eu mesma não via. Então, por alguns meses, me incentivando com palavras encorajadoras para me dedicar à matéria, sendo que a minha dedicação me ajudaria no futuro. Eu me dediquei, consegui tirar boas notas e até mesmo passar no vestibular. Grande homem. Ricardo Prof. de Português”;
- “Boa vontade de explicar novamente”;
- “Primeira vez que ia apresentar um trabalho, sempre muito tímida, passando mal, a professora de didática me encontrou no corredor, olhou nos meus olhos e disse que tinha certeza que aquela aula seria um show, pois eu era a melhor aluna dela. Me deu uma confiança, nunca mais tive problemas em falar em público”;
- “A atenção e carinho de uma professora não me deixou desistir dos estudos;
- “Sempre fui muito esforçada, mas muito tímida enquanto aluna. Foi muito importante ter a atenção carinhosa dos meus professores”;
- “Muita insegurança quanto ao aprendizado. Deparei com professores afetuosos que guardo na lembrança e tenho muito carinho”;

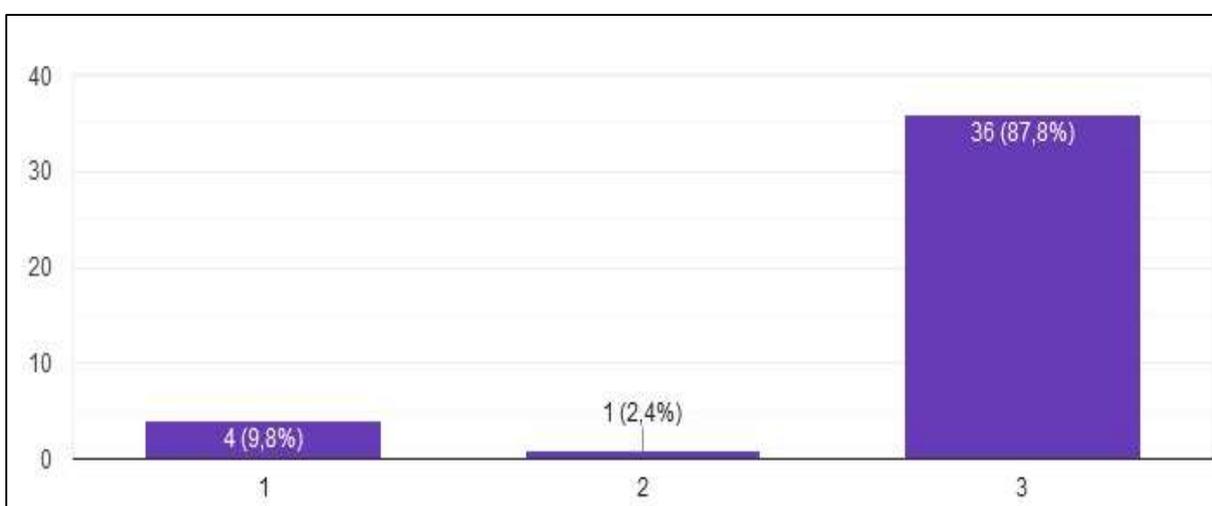
- “Tive um professor que sempre tratava os alunos com muita falta de respeito. Quando alguém batia na porta ele perguntava se era aluno ou se era gente”;
- “Melhor desempenho numa disciplina que não tinha tanta aptidão”;
- “Até mesmo na Universidade não me dava bem com determinado professor. Acabei repetindo a disciplina. E posteriormente, a pessoa se mostrou mais afetiva e o bloqueio que eu tinha do aprendizado se tornou mais claro e simples.
- “Fiz faculdade 30 anos depois que formei no magistério, formei em 2018. Tive muitas dificuldades, mas a ajuda e a atenção de algumas professoras foram de fundamental para eu não desistir”;
- “Tinha muita dificuldade na matéria de Português, mas gostava muito da minha professora. Queria estar sempre perto dela. Então comecei a ter aulas particulares. Aprendi a matéria, sanei minhas dificuldades e me tornei amiga da professora. Até há pouco tempo nos falávamos”;
- “Sim. O educador se interessou pela minha história de vida, conversou muito comigo, me incentivando a perceber que eu era capaz”;
- “O professor se colocava à disposição para me ajudar, tirava minhas dúvidas com muito carinho e dedicação. Não só a mim, mas a vários alunos que tinham dificuldade na matéria. Ele fazia com amor. E esse é o diferencial dele”;
- “Eu sofria bullying e um professor me cativou, valorizou minhas potencialidades, me cedia livros de sua biblioteca particular e me aproximou dos colegas, sem dramas. Foi mágico!”;
- “Eu já era adolescente e não conseguia aprender matemática. Naquele ano tive um professor que era extremamente amoroso com os alunos e hoje amo matemática”;

É possível notar, através dos relatos feitos pelos professores, que o afeto tem uma relação de credibilidade nas suas trajetórias de aprendizagem enquanto eram estudantes, o que foi muito importante para o seu desenvolvimento e a aquisição de saberes. Os professores têm um papel fundamental na construção dos saberes dos discentes; com isso, é importante que os mesmos

tenham uma postura afetiva que desenvolva maior interação com os alunos e favoreça o desenvolvimento da aprendizagem.

A sexta pergunta foi: “Em uma escala de 1 a 3, como você classifica o poder das estratégias de ensino em relação à afetividade no processo ensino-aprendizagem?” E o resultado, observado no Gráfico 4, abaixo, demonstra que 100% dos professores responderam à pergunta, em que 87,8% assinalaram a opção nº 3, 9,8% dos professores assinalaram a opção nº 1, e 2,4% a opção nº 2.

Gráfico 4: Em uma escala de 1 a 3, como você classifica o poder das estratégias de ensino em relação à afetividade no processo ensino-aprendizagem?



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa e apoio da Ferramenta Google Forms.

Conforme observado no Gráfico 4, acima, 100% dos professores responderam. E o resultado que se apresenta classifica assim o poder das estratégias de ensino em relação à afetividade no processo ensino-aprendizagem. A maioria dos professores, 87,8%, que participaram da pesquisa, classificaram como nível máximo, 3, o poder que elas têm em relação à afetividade. Dentro de uma sala de aula, as estratégias de ensino se articulam como facilitadoras para desenvolvimento de competências dos alunos, no entanto, a tarefa de analisar se a estratégia de

ensino é adequada para aquele conteúdo e se consegue atingir de maneira positiva, motivar e entusiasmar a maioria dos alunos em sala de aula é responsabilidade do professor.

Outros 9,8% e 2,4% dos professores que participaram da pesquisa classificaram o poder das estratégias de ensino em relação à afetividade no processo ensino-aprendizagem nos níveis 2 e 1, respectivamente, níveis menores. A minoria dos professores que assim responderam não consegue dimensionar o impacto do poder que as estratégias de ensino têm em relação ao desenvolvimento do afeto no processo ensino aprendizagem. O professor, de acordo com a sua atuação e a articulação de uma estratégia de ensino em sala de aula, consegue criar um ambiente pedagógico, de interação cognitiva e afetiva, em que envolve o aluno e reflete em uma excelente qualidade do ensino.

4 CONCLUSÃO

Ao finalizar este estudo, concluiu-se que se tem dado crédito ao papel do afeto no processo ensino aprendizagem. Reafirma-se que a afetividade é importante no processo ensino-aprendizagem, pois possibilita ao aluno a aquisição dos conhecimentos, do estudo e das experiências influenciadas pelo professor. Ressalta que o processo de ensino aprendizagem efetua-se através da interação entre professor e aluno, ou seja, das trocas, do convívio, das vivências, entreposto, levando à execução pela via da afetividade e a compreensão das suas implicações no processo.

Constatou-se que o vínculo da afetividade está intimamente relacionado às dimensões de aprendizagem, capacidade, motivação, disciplinas compatibilizadas nas relações entre professor e aluno que se constrói e estabelece na obtenção dos saberes. Salienta-se que os meios que promovem a afetividade no processo ensino-aprendizagem desenvolvem-se através das estratégias de ensino, engajamento, diálogo com o aluno, trabalho em grupo, dinâmica etc, que beneficiam a interação entre professor e aluno e proporcionam o desenvolvimento da aprendizagem de forma significativa.

Os resultados proporcionaram concluir que todos os professores reafirmaram que há influência do afeto no processo ensino-aprendizagem, e que na sua atuação como docente, a maioria promoveu uso de meios que contribuíram para ter uma relação afetiva com o aluno em dificuldade de aprendizagem. Contudo, na sua experiência como estudante, as respostas evidenciam que praticamente metade dos professores foram enfáticos em dizer que tiveram dificuldades de aprendizagem solucionadas pela postura afetiva e pelo poder das estratégias de ensino.

Concluindo, acredita-se, entretanto que tal trabalho seja uma sugestão, motivação para que outros alunos possam interessar pelo tema e desenvolver mais pesquisas sobre o crédito que se tem dado ao papel do afeto no processo ensino aprendizagem com intuito de estudá-los mais profundamente, gerando mais respostas e trabalhos para essa área.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, C.A. et al. Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **Revista de Economia e Sociologia Rural**. Piracicaba-SP, v. 51, n. 4, p. 745-764, Outubro/Dezembro 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/resr/v51n4/a07v51n4.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

CERVO, A. L. et al. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson, 2007.

CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas: e o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010. Disponível em:<https://www.academia.edu/31736284/Gest%C3%A3o_de_Pessoas_3ed_Idalberto_Chiavenato>. Acesso em: 10 jun. 2020.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. p.7-193, 2008. Disponível em:<<http://books.google.com.br/books?id=1OmZGR6Wz6sC&printsec=frontcover&dq=pesquisa+qualitativa&hl=ptBR&sa=X&ei=O9erUYW3K4qQ0QHciYGQAQ&ved=0CFIQ6AEwBw#v=onepage&q=pesquisa%20qualitativa&f=false>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

PEREIRA, M. J. de A; GOLÇALVES, R. Afetividade: caminho para a aprendizagem. **Revista Alcance** - revista eletrônica de EAD da UNIRIO. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, ed. 01, 2010. Disponível em: <[file:///C:/Users/win7/Downloads/669-3060-2-PB%20\(8\).pdf](file:///C:/Users/win7/Downloads/669-3060-2-PB%20(8).pdf)>. Acesso em: 23 abr. 2020.

SANTOS, K.S. da. et al. O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**. Fundação Educacional Jayme de Altavila, Centro Universitário CESMAC-Maceió, v.25, n.2, p.01-10, Fevereiro/2020. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/csc/v25n2/1413-8123-csc-25-02-0655.pdf> >. Acesso em: 19 maio 2020.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

YIN, R.K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. The Guilford Press,2010. Traduzido por BUENO, D.1 ed. Porto Alegre: Penso,2016. Disponível em: <books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=AeafCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=YIN+AUTOR&ots=W5_bJJ8Lxt&sig=-Z_GLAH8AkPQgp6NpMnCMf7_H94#v=onepage&q=YIN%20AUTOR&f=false>. Acesso em: 10 jun. 2020.