

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:

O PAPEL DA ESCOLA NA GESTÃO DA
DIVERSIDADE E NA PROMOÇÃO
DA INTEGRAÇÃO



Edna Alencar de Castro
(Organizadora)

 EDITORA
ARTEMIS
2021

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:

O PAPEL DA ESCOLA NA GESTÃO DA
DIVERSIDADE E NA PROMOÇÃO
DA INTEGRAÇÃO



Edna Alencar de Castro
(Organizadora)

 EDITORA
ARTEMIS
2021



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadora	Edna Alencar de Castro
Imagem da Capa	Lightwise / 123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano, Peru*
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima
Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México*
Prof.^a Dr.^a Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*
Prof.^a Dr.^a Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Prof.^a Dr.^a Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco
Prof.^a Dr.^a Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*
Prof.^a Dr.^a Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas

Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College, USA*
 Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*
 Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, *Unifimes - Centro Universitário de Mineiros*
 Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid, Espanha*
 Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia*
 Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*
 Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, *Universidade Estadual Paulista*
 Prof.ª Dr.ª Lívia do Carmo, *Universidade Federal de Goiás*
 Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, *Universidade de Passo Fundo*
 Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*
 Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, *Universidade Estadual Paulista*
 Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, *Universidade Federal de Sergipe*
 Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, *Universidade Federal de Ouro Preto*
 Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, *Universidade Federal da Bahia*
 Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, *Universidade Nova de Lisboa, Portugal*
 Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, *Universidade Federal do Maranhão*
 Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, *Instituto Politécnico de Viseu, Portugal*
 Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, *Universidade Federal de Lavras*
 Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, *Universidade Federal Fluminense*
 Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, *Universidade Federal de Lavras*
 Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, *Universidade do Estado da Bahia*
 Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, *Universidade Federal do Pará*
 Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, *Universidade Federal do Piauí*
 Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, *Universidade Federal de Uberlândia*
 Prof.ª Dr.ª Sílvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
 Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, *Universidade Aberta de Portugal*
 Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, *Universidade do Porto, Portugal*
 Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru*
 Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, *Universidade Federal de Viçosa*
 Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, *Universidade Federal de Campina Grande*
 Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, *Universidade Tecnológica Federal do Paraná*
 Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia*

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E24 Educação e diversidade [livro eletrônico] : o papel da escola na gestão da diversidade e na promoção da integração / Organizadora Edna Alencar de Castro. – Curitiba, PR: Artemis, 2021.

Formato: PDF
 Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
 Modo de acesso: World Wide Web
 Edição bilingue
 ISBN 978-65-87396-32-3
 DOI 10.37572/EdArt_250421323

1. Educação. 2. Diversidade. 3. Prática de ensino. I. Castro, Edna Alencar de.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



APRESENTAÇÃO

A obra “**Educação e Diversidade: o Papel da Escola na Gestão da Diversidade e na Promoção da Integração**” foi produzida em um momento ímpar na história do Brasil e do mundo.

No Brasil, além do impacto na Educação que teve a crise sanitária gerada pela pandemia da Covid-19, vivemos os impasses advindos da retomada partidária que deu margem à criação de novos parâmetros instituídos pelo atual governo, que acarretaram o retrocesso da situação educacional no país. Esse retrocesso é marcado em relação a um período anterior, de implementação de um determinado aparato legislativo que abriu caminho para o vislumbre de maior justiça social e redemocratização do ensino. As lutas políticas e sociológicas para o redirecionamento de ações e práticas realizadas pelo Ministério da Educação no que concerne à Diversidade na escola foram outrora de grande intensidade. Entretanto, as últimas leis sancionadas não se efetivaram por completo para que houvesse a amenização das desigualdades e total integração dos indivíduos, no ambiente escolar ou fora dele.

O despertar ocasionado por esta dura trajetória não terminou e requer coragem e desbravamento frente aos desafios que se tornam cada vez maiores; se traduzem nas questões culturais as mais complexas e contundentes possíveis, que foram historicamente construídas e se encontram inseridas no tecido social da humanidade.

Este livro compila pesquisas em torno de um debate atualizado e propositivo sobre a educação para a diversidade, apresentando um conjunto de propostas que contribuem para um diálogo intercultural. São nove trabalhos de autores de sete países (Argentina, Brasil, Chile, Espanha, México, Portugal e Uruguai) que trazem importantes contribuições para o desenvolvimento de noções de igualdade, inclusão e integração.

Avancemos criando resistência, tal qual o africano assim o faz, de maneira sábia e consciente como quem se embrenha pela mata e deixa um galho atravessado no meio do caminho para que ninguém o encontre, desviando assim a atenção de quem o procura infaustamente no intuito de opressão sabendo que, assumir a diversidade significa, não apenas fazer uma profunda reflexão sobre as singularidades dos grupos sociais dos quais fazemos parte, mas também, implementar políticas públicas capazes de alterar relações de poder para a redefinição de novos rumos e escolhas no questionamento da nossa visão de democracia. Por estas razões, considero louvável a iniciativa desta obra tão significativa para o momento atual, em que nossas cinzas se tornarão em *celebração* daquilo que ainda virá.

Boa leitura!

Edna Alencar de Castro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 1

EL TEATRO CHILENO COMPROMETIDO CON LA EDUCACIÓN POPULAR. UNA ALIANZA ESTRATÉGICA ENTRE ESTUDIANTES, TRABAJADORES Y LA CENTRAL ÚNICA DE TRABAJADORES. 1963-1969

[Daniela Wallffiguer Belmar](#)

DOI 10.37572/EdArt_2504213231

CAPÍTULO 2 17

ENCUENTRO DE CULTURAS

[Lorena Mazullo Annoni](#)

DOI 10.37572/EdArt_2504213232

CAPÍTULO 3 26

EXPERIENCIA ETNOMATEMÁTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE MATEMÁTICA MEDIANTE MODELIZACIÓN MATEMÁTICA

[Silvia Inés del Valle Navarro](#)

[Gustavo Adolfo Juarez](#)

DOI 10.37572/EdArt_2504213233

CAPÍTULO 4 35

IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA A INTERVIR EM CRECHE: DAS IDENTIDADES HERDADAS ÀS IDENTIDADES DESEJADAS

[Isabel Maria Tomázio Correia](#)

DDOI 10.37572/EdArt_2504213234

CAPÍTULO 5 49

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON LAS EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO: PRÁCTICAS DE PROFESORES UNIVERSITARIOS

[Silvia Amalín Kuri Casco](#)

DOI 10.37572/EdArt_2504213235

CAPÍTULO 6 59

LA UNIVERSIDAD PÚBLICA PARA TODOS... O PARA ALGUNOS?

[Gladys Esther Leoz](#)

DOI 10.37572/EdArt_2504213236

CAPÍTULO 7..... 71

LA VISIÓN DE LOS ESTUDIANTES ACERCA DE LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN QUÍMICA

[Mónica Franco](#)

[Manuel Nieto](#)

DOI 10.37572/EdArt_2504213237

CAPÍTULO 8 83

METODOLOGIA DECOLONIAL COMO POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA O ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL

[Edna Alencar de Castro](#)

DOI 10.37572/EdArt_2504213238

CAPÍTULO 9 99

PROPOSAL FOR THE IMPLEMENTATION OF THE TANGIBLE AND PLURAL PROSOCIAL DYNAMIC (TPPD) “EL ESPEJO DE COLOR” IN THE SCHOOL SPORTS ENVIRONMENT

[María José Benítez Jiménez](#)

DOI 10.37572/EdArt_2504213239

SOBRE A ORGANIZADORA 105

ÍNDICE REMISSIVO 106

CAPÍTULO 4

IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA A INTERVIR EM CRECHE: DAS IDENTIDADES HERDADAS ÀS IDENTIDADES DESEJADAS

Data de submissão: 02/02/2021

Data de aceite: 26/02/2021

Isabel Maria Tomázio Correia

Escola Superior de Educação,
Instituto Politécnico de Setúbal
isabel.correia@ese.ips.pt

RESUMO: A presente comunicação apresenta parte dos resultados de uma investigação onde foi problematizado a construção das identidades profissionais das educadoras de infância a intervir no contexto de creche. Procuramos desocultar os sentidos e significados da intervenção educativa de seis educadoras a desempenhar funções em três estabelecimentos educativos (rede privada e social). O paradigma de referência da investigação foi o da abordagem qualitativa, com características de estudo de caso múltiplo, destacando-se a importância da construção de um conhecimento compreensivo e interpretativo dos fenómenos sociais e educativos produzidos em relação com os atores concretos nos contextos onde desenvolvem a sua ação. Os procedimentos metodológicos conjugaram observações, pesquisa documental,

entrevistas semiestruturadas individuais e coletiva (*focus group*). A análise interpretativa revela que estas profissionais ao longo das suas trajetórias profissionais têm vindo a ser confrontadas com a construção de uma profissão que guarda o traço de ambiguidade entre a função materna e a função docente, pelo que desejam para si novas identidades, mais justas, mais positivas e mais reconhecidas. Encetaram um novo caminho, encontrando-se num processo de (re)construção das identidades profissionais, em que é possível visualizar movimentos de pertença e de superação de identidades herdadas e a procura de novas formas de ser, sentir e agir, alicerçadas em dinâmicas de trabalho colaborativas. Deste processo, emergem vários traços identitários, contudo, na presente comunicação situamo-nos somente na imagem social e profissional desvalorizada, na construção permanente de uma pedagogia articulada entre equipas educativas e famílias e no desenvolvimento profissional em contexto.

PALAVRAS-CHAVE: Creche. Educadoras de Infância. Práticas Pedagógicas. Identidades Profissionais.

ABSTRACT: The present communication presents part of the results of an investigation in which the construction of the professional

identities of the educators of childhood to be intervened in the context of day care was problematized. We sought to disclose the meanings and meanings of the educational intervention of six educators in functions in three educational establishments (private and social network). The research reference paradigm was that of the qualitative approach, with characteristics of a multiple case study, highlighting the importance of constructing a comprehensive and interpretative knowledge of the social and educational phenomena produced in relation to the concrete actors in the contexts where they work. The methodological procedures combined observations, documentary research, individual and collective semi-structured interviews (focus group). The interpretative analysis reveals that these professionals throughout their professional trajectories have been confronted with the construction of a profession that keeps the trait of ambiguity between the maternal function and the teaching function, and therefore they wish for themselves new, more just identities, more positive and recognized. They have embarked on a new path, in a process of (re) construction of professional identities, in which it is possible to visualize movements of belonging and overcoming of inherited identities and the search for new ways of being, feeling and acting, based on dynamics of collaborative work. From this process, several traits of identity emerge, however, in this communication we are only in the devalued social and professional image, in the permanent construction of an articulated pedagogy between educational teams and families and in professional development in context.

KEYWORDS: Nursery. Childhood Educators. Pedagogical Practices. Professional Identities.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta parte dos resultados de uma investigação mais alargada, desenvolvida no âmbito de um Doutoramento em Educação, que teve como finalidade problematizar a construção das identidades profissionais de seis educadoras de infância a intervir em diferentes contextos de creche. Procuramos desocultar os sentidos e significados que atribuem à intervenção educativa, de forma a compreender como vivem e pensam a profissão e como encaram o seu profissionalismo docente e a sua identidade profissional. Para o efeito, demos a palavra às seis educadoras, a fim de poderem testemunharem os seus percursos pessoais e profissionais e explicitar os seus modos de pensar, sentir, e fazer. Observamos, ainda, as suas práticas pedagógicas e consultamos alguma documentação pedagógica, para podermos confrontar o dito, o escrito e o feito.

Confrontamo-nos com profissionais cuja profissionalidade não é reconhecida, continua ligada a uma prática feminina e materna, admitindo-se que o seu saber-fazer é incorporado a partir das suas experiências vividas como mulheres e como mães. Para tal, acresce o facto de o atendimento das crianças em creche continuar a ser entendido

como uma resposta social pensada para apoiar as famílias que não podem assegurar, a tempo inteiro, a educação dos seus filhos implicando, assim, que este grupo profissional seja confrontado com diferentes perspetivas educacionais por parte das famílias, comunidade, outros profissionais, entidades patronais e organismos de tutela.

Entendemos que trazendo as suas vozes para o domínio público e problematizando as suas práticas pedagógicas, estaremos a contribuir para ampliar o conhecimento sobre os processos de construção das suas identidades profissionais, para a visibilidade e valorização da sua profissionalidade docente e, por fim, para a melhoria da qualidade do atendimento oferecido às crianças dos zero aos três anos em contexto coletivo, no sentido de ir para além da dicotomia cuidar/educar e caminhar em direção a uma abordagem integrada e abrangente de educação de infância.

2 IDENTIDADES PROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

No sentido de compreender o tema das identidades profissionais dos educadores de infância, ancoramo-nos no conceito de identidades profissionais dos docentes, procurando salvaguardar a especificidade e singularidade deste grupo profissional.

As interações, negociações e reestruturações que ocorrem por meio da diferenciação e assimilação do outro e de si mesmo assumem grande relevância nas identidades profissionais dos docentes.

Salienta-se, assim, a ideia de que o processo de construção das identidades consiste num processo de construção social onde se cruza o grupo profissional de pertença com o meio onde está inserido (comunidades, contextos de trabalho, crianças, famílias, contextos de formação, grupos de pares, entre outros).

Nóvoa (2000) ao referir-se ao processo de construção das identidades docentes, define-o como um processo ambivalente, como um lugar de lutas e de conflitos entre as vertentes pessoal e profissional. Cada sujeito tem de desenvolver formas singulares de profissionalidade, a fim de construir a sua identidade, pois esta “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto” (p.15).

O autor refere que essa construção se realiza através de um triplo processo: adesão a princípios, valores e a projetos comuns do seu grupo profissional, mobilizando as capacidades das crianças para o desenvolvimento da sua prática; ação, elegendo formas próprias de agir sustentada em saberes específicos, que o façam sentir-se bem na sua função; *autoconsciência*, refletindo, através de um processo contínuo sobre a sua própria ação profissional, consistindo na base de todas as decisões (Nóvoa, 2000).

Assim, os docentes constituem identificações e fazem aprendizagens ao apropriarem-se dos conhecimentos construídos socialmente, pois as suas ações e

comportamentos transformam-se ao longo das suas vidas e vão refletindo os diversos contextos e grupos por onde vão passando, ou seja pelos seus mundos vividos (Dubar, 1997b), traduzindo-se em novos formatos identitários.

O processo de construção das identidades profissionais dos educadores de infância está diretamente relacionado com a forma como a sociedade tem vindo a conceber e praticar o atendimento das crianças pequenas em espaços coletivos. É ainda resultado das transformações do papel da mulher na sociedade, das relações entre Estado e família, das conceções de criança e infância(s) e das políticas educativas.

Assim, pensar a identidade profissional em educação de infância, significa pensar a sua atividade profissional enquadrada por estas questões, relacionando-as ainda com a produção do conhecimento que se vem estruturando ao longo dos tempos.

A natureza e qualidade das interações estabelecidas com o grupo, os contextos de intervenção, a relação que estabelece com o grupo de pares e os saberes que cada educadora vai (re)construindo ao longo do seu percurso de vida pessoal e profissional, definem o tipo de construção identitária profissional - reprodutor ou transformador.

O grupo profissional dos educadores de infância, é um grupo com uma história recente, pelo que as suas referências se encontram em processo de (re)construção, mas mantém-se a centralidade nuclear para o desenvolvimento da profissão, ou seja, a relação pedagógica com as crianças e famílias (Sarmiento, 2009).

Sinaliza-se, a este respeito, o grupo de educadores a intervir em creche que continua a sentir insatisfação com o desprestígio profissional, desejam o reconhecimento do seu trabalho, a valorização da sua imagem social. Não se regista um paralelismo entre a imagem interna (a imagem de si) e a imagem externa (a imagem da sociedade). A forma pela qual a sociedade vê a profissão ainda é, muitas vezes, identificada com uma profissão que carrega as marcas da história coletiva das mulheres, repercutindo-se na evidência de um vazio na identidade profissional desses educadores, pois o “reconhecimento é o produto de interações positivas entre o indivíduo visando a sua identidade real e o outro significativo que lhe confere a sua identidade virtual; o não reconhecimento resulta, pelo contrário, de interações conflituais, de desacordos entre identidades virtuais e reais” (Dubar, 1997b, p. 135).

Ao analisar a profissionalidade destes educadores e compreender os seus processos identitários, partimos da perspetiva apontada por Dubar (1997a), no que diz respeito à dimensão pessoal e profissional na construção de identidades no interior das instituições. Compreendemos, assim, as identidades sociais e profissionais como um processo no qual ocorrem sucessivas identificações, que se constroem e se articulam durante as trajetórias percorridas pelos sujeitos. Ao longo da sua carreira profissional,

a própria perspetiva profissional vai mudando, vai sofrendo possíveis reajustamentos e reconversões em função das transações sociais de cada um.

É precisamente nesse sentido, que o autor referido alude que a identidade nunca é dada, ela é sempre construída ou (re)construída, em função das “construções sociais que implicam a interação entre as trajetórias individuais, sistemas de trabalho e sistemas de formação” (Dubar, 1997b, p. 235). Desta forma, o docente, num maior ou menor grau, no início ou no final de carreira pode passar por um processo de construção ou (re) construção da sua identidade profissional, independentemente do tempo ou do contexto onde ocorra.

A formação e o desenvolvimento profissional assumem um papel relevante para o desenvolvimento de identidades consistentes, numa lógica da necessidade da persistência e da transformação, no sentido de se efetivar e dar a conhecer práticas pedagógicas atuais e inovadoras.

Contudo, não nos poderemos esquecer que estamos na presença de um processo complexo, interativo, diversificado, gradual, que está associado ao sentimento e à consciência de pertencer a um grupo, a um lugar em que cada um se insere no mundo e na profissão, pelo que necessita de tempo para acomodar toda a inovação e incorporar todas as mudanças (Nóvoa, 2000).

Entendendo, assim, que a identidade é relacional e que se constrói nas interações e nos mais variados contextos e instituições (Dubar, 2006), onde são feitas “trocas, aprendizagens, relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009, p. 48), procuramos conhecer as trajetórias pessoais e profissionais, os contextos educativos de intervenção e as formas de construção e expressão de diferentes maneiras de ser e estar na profissão das seis educadoras.

3 A INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA COMO ESTRUTURANTE DO PERCURSO METODOLÓGICO

Ao procurarmos delinear um caminho que nos permitisse penetrar na problemática das identidades profissionais das seis educadoras de infância a intervir em contexto de creche, optamos por uma abordagem metodológica qualitativa de natureza interpretativa (Bogdan e Biklen, 1994), operacionalizada num estudo de caso múltiplo, uma vez que a nossa preocupação centrou-se na descoberta de relações e conceitos e não na verificação ou comprovação de hipóteses previamente estabelecidas (Yin, 2009; Stake, 2012).

A investigação incidiu em três estabelecimentos educativos, com diferentes tutelas (social e privada) do distrito de Setúbal, em Portugal e participaram seis educadoras

de infância, duas de cada contexto. A constituição do grupo de participantes não foi aleatória, decorreu de um estudo exploratório, que se consubstanciou na primeira fase da investigação e permitiu ambientarmo-nos com a problemática que nos propusemos investigar e contribuir para o percurso investigativo do estudo principal.

A abordagem qualitativa possibilitou-nos aceder às realidades profissionais múltiplas e socialmente construídas das seis educadoras de infância e compreender e interpretar a singularidade e complexidade dos seus modos de fazer, sentir e ser.

Os procedimentos de recolha de informação conjugaram observações, pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas individuais (E1) e coletiva (*focus group*) (E2), a fim de obtermos um leque de respostas o mais representativo possível, de forma a permitir cumprir os objetivos do estudo.

Para procedermos à análise da informação recorreremos à técnica de análise de conteúdo e confrontamos o quadro teórico de referência com o material empírico. O processo de organização da análise realizou-se em três etapas distintas: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação da informação (Bardin, 2011).

Sublinha-se que procuramos reunir todas as condições favoráveis à condução da investigação de uma forma “metodologicamente competente e eticamente responsável” (Lima, J. 2006, p. 155), pelo que asseguramos a privacidade de todos os implicados no estudo, nomeadamente o consentimento informado e o anonimato (Bogdan & Biklen, 1994).

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE ALGUNS RESULTADOS

Ao procurarmos compreender os processos de construção das identidades profissionais das seis educadoras de infância, emergiram vários traços identitários, não obstante, no presente texto, situamo-nos somente na imagem social e profissional desvalorizada, na construção permanente de uma pedagogia articulada entre equipas educativas e famílias e no desenvolvimento profissional em contexto.

4.1. DAS IDENTIDADES HERDADAS ÀS IDENTIDADES VISADAS: “SINTO QUE A MINHA AUTOESTIMA VEM AUMENTANDO...”

Como referido anteriormente, a constituição da profissão de educadora de infância é um processo histórico recente e, ao longo da sua edificação, sobressaíram algumas características que se refletem, ainda hoje, no quotidiano da intervenção, nomeadamente o assistencialismo, a maternidade, o trabalho doméstico feminino e a puericultura.

Tais características têm contribuído para que a identidade destas profissionais, ainda hoje, seja pouco valorizada socialmente, uma vez que se tem perpetuado, ao longo dos tempos, a compreensão de que para exercer a profissão de educadora de infância

basta gostar de crianças, ser uma pessoa paciente, educada... e muito carinhosa. Também terá que ter alguma habilidadezinha com as mãos para fazer coisas bonitas... ter vocação para tomar conta de meninos, saber mudar a fralda, limpar bem os rabinhos, dar de comer, cantar umas cançõezinhas... (E1, Maria).

Estas seis profissionais herdaram uma identidade com a qual já não se identificam, mas com a qual são confrontadas no exercício das suas funções e que muito tem contribuído para a desvalorização da sua intervenção. Não obstante, não baixam os braços, “lutam” permanentemente, no sentido de conseguirem “mudar mentalidades e fazer com que a imagem social seja mais favorável e que passem a identificar a Educadora como uma profissional que tem funções docentes e não maternas” (E1, Patrícia).

A Educadora Alice reforça que a valorização da intervenção tem de, primeiramente, partir das educadoras, “têm que acreditar no valor do seu trabalho, que estão a contribuir verdadeiramente para as aprendizagens das crianças, que têm um papel importante no seu desenvolvimento” (E2, Alice).

Constata-se, assim, que um dos referentes identitários destas profissionais é a desvalorização da identidade profissional, decorrente da perspetiva de que a centralidade da ação da educadora se situa na dimensão dos cuidados, considerada como prática materna, com características de âmbito fortemente doméstico, pelo que acarreta à docência na educação de infância um *status* de não profissionalização e desprestígio profissional.

É certo que a intervenção destas profissionais se desenvolve através das interações entre adultos e crianças o que, inevitavelmente, exige uma relação corpo a corpo, uma vez que estão na presença de crianças pequenas e bebés, onde o contacto físico é permanente, nomeadamente nos momentos do acolhimento, da higiene, da alimentação, do sono. Daí prevalecer a dimensão materna e, muitas vezes, a mobilização do conhecimento tácito, do senso comum. É assim atribuída à profissionalidade um sentido de zelo, cuidado e proteção, que acabam por identificar essas ações profissionais como pouco educativas, atendendo que são muito semelhantes às ações que ocorrem no contexto familiar.

As educadoras sentem e sabem que quanto menor é a idade das crianças, menor é o seu valor e *status* profissional, traduzindo-se nos seguintes aspetos: contratação de

educadoras com pouco tempo de serviço para pagarem salários mais baixos; colocação de educadoras menos qualificadas, sem preocupação em promover novas formas de organizar a intervenção em creche; não reconhecimento do tempo de serviço docente; desadequação dos horários de trabalho com as exigências profissionais.

Confrontadas com a construção de uma profissão que guarda o traço de ambiguidade entre a função materna e a função docente, desejam para si novas identidades, pelo que encetam um novo caminho, tendo por base as identidades herdadas, procuram novas formas de ser, sentir e agir, procuram novas identidades - identidades visadas ou identidades de futuro (Dubar, 1997b).

Não esquecem o passado da sua profissão, pois é partindo do que herdaram que vão em direção a novas formas de intervir pedagogicamente, uma vez que uma “profissão desinteressada de si, esquecida do seu passado, é uma profissão incapaz de assumir o seu compromisso para o futuro. Incapaz, portanto de responder aos apelos do presente” (Baptista, 2005, p. 131).

Neste sentido, procuram dar intencionalidade aos cuidados, para que se estabeleça uma relação equilibrada e de continuidade entre a perspetiva pedagógica e a perspetiva mais maternal.

Assiste-se, assim, à compreensão da docência como um processo constituído por interações humanas, pelo que as educadoras procuram construir uma pedagogia ancorada numa intervenção educativa que busca desenvolver um atendimento personalizado e individualizado para as crianças revestido de afetos. Atuam como facilitadoras das trocas sociais (adultos e crianças), inovam e organizam os espaços e os materiais, propõem atividades, acolhem os pedidos, respeitam as preferências e interagem com as famílias e os pares profissionais.

4.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM CONTEXTO: “APRENDER COM O OUTRO...”

A existência de uma colaboração e partilha de saberes, experiências, problemas e/ou interesses comuns no seio da equipa pedagógica, surge como um referente identitário marcante destas educadoras.

A profissão do educador de infância exige uma competência polivalente e conhecimentos específicos, de forma a mobilizar, permanentemente, o *educare* (Caldwell, 1995) na sua prática pedagógica, focando a aprendizagem e o desenvolvimento global da criança pequena. É um constructo do coletivo e não pode ser exercida isoladamente na instituição educativa, o que significa dizer que há necessidade da mobilização do esforço e empenho de todos.

As seis educadoras fazem referência ao processo de reflexão partilhada como forma de irem além do que seriam capazes individualmente, contribuindo para a ampliação de sentidos e significados da prática pedagógica, e, por conseguinte, para uma melhor performance da equipa, pela construção de um conhecimento contextualizado e pela aprendizagem coletiva.

Verifica-se, assim, que a construção de significados partilhados no confronto de experiências e reflexões em equipa ganha sentido pessoal para cada sujeito do grupo, pois eles são necessários para resolver problemas localizados no coletivo.

A interação cooperada experienciada pelas educadoras proporcionou ajudas que possibilitaram a aprendizagem e o desenvolvimento profissional, revelando um movimento de formação profissional que se aproxima de uma perspetiva crítica, entendendo-se os educadores como intelectuais e parte de um coletivo social e profissional, “vislumbrando uma perspetiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer” (Nóvoa, 2000, p. 16).

Constatamos, assim, que estas educadoras reconhecem que para exercer a sua profissionalidade com qualidade têm necessidade de uma construção relacional, dialógica, colaborativa entre todas que dela participam e, por isso, é constituída por interações sociais diárias, pois como refere Maria,

somos confrontadas diariamente com situações muito difíceis, quer com as crianças, com as famílias, com a coordenação, a direção... e temos mesmo que contar com a colaboração da equipa que está à nossa volta e assim tem sido, com muito diálogo, muita partilha... Estive ausente durante 10 meses, estive doente, estava desgastada [...] no meu regresso tenho vindo a apoiar-me na equipa, nos seus conhecimentos, nas suas experiências e isso tem contribuído para me sentir mais confiante, a partilha tem contribuído para a minha tranquilidade e crescimento profissional (E2, Maria).

A este respeito consideramos que é pertinente mobilizar as palavras de Nóvoa (1999), quando nos alerta para a necessidade de compreendermos o “papel da docência na vida e o papel da vida na docência” (p. 78) para conseguirmos enfrentar, com maior tranquilidade e qualidade, a “complexidade, singularidade e incerteza” (Canário, 1997, p. 12) do papel docente, essencialmente, com crianças pequenas.

Júlia Oliveira-Formosinho (2002), sublinha que a partilha de saberes e experiências entre profissionais nos contextos de intervenção da educação de infância se constituem

em fatores importantes na construção de alicerces de sustentação da profissão. Foi precisamente o que a educadora Tina reforçou na sua entrevista, mencionando que todo o seu

[...] crescimento enquanto educadora foi feito numa base de trabalho em equipa, com muito diálogo, muitos momentos informais de troca com toda as pessoas, com as colegas, com as crianças com as família [...] para que isso aconteça, tem que haver um tempo para que se estabeleça uma relação de confiança, para partilhar e tirarmos partido de tudo e melhorarmos a intervenção (E2, Tina).

Estas profissionais estão inseridas num sistema ecológico de interações (Vasconcelos, 2014), pelo que a sua profissionalidade se fundamenta numa dimensão relacional. Apresentam uma capacidade de aprender no coletivo, sentem-se acompanhadas e estimuladas a co construir o seu saber profissional específico a partir da ecologia humana do quotidiano da sua prática pedagógica,

numa base de afetos, de interação [...], estar com os meninos no chão, descobrir as primeiras coisas com eles [...] as primeiras palavrinhas, tudo aquilo para mim é uma riqueza, um crescimento, não só como profissional, mas também como pessoa, torna-me mais humana (E1, Tina).

Pensamos poder afirmar que de todo este processo resulta uma negociação identitária vivida no quotidiano da intervenção, na qual fica explícito que a identidade das pessoas não se constrói sem elas, nem sem os outros que as rodeiam em todos os seus contextos de vida.

4.3 (RE)INVENTAR ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO COM AS FAMÍLIAS: “UM COMPROMISSO DIÁRIO...”

Um terceiro traço identitário que se definiu a partir desta investigação consiste na procura permanente, por parte das educadoras, em estabelecer relações de reciprocidade com as famílias, especialmente num contexto onde existe cada vez maior diversidade, o que requer, como afirma a educadora Patrícia: “inovar para envolver, para cativar, como nos diz o Príncipezinho” (E1, Patrícia).

Sinalizaram vários fatores que têm vindo a contribuir para essa necessidade, nomeadamente o facto de há vários anos vivermos momentos de profunda crise social e

econômica, aumentando as exigências às famílias no meio laboral, tornando-se cada vez mais difícil conciliarem o tempo profissional com o tempo familiar, pois como testemunha a educadora Maria

cada vez têm menos tempo útil para estar com os filhos, são cada vez mais vezes os avós ou familiares próximos a trazê-los, estão sempre a dizer que não têm tempo para se envolverem nos projetos da creche. As crianças chegam muito cedo e vão para casa muito tarde. Temos crianças que estão aqui 12 horas e claro, os pais quando vêm cansadíssimos, não têm mesmo tempo para conversar, nem para participar seja no que for (E2, Maria).

Outro fator sinalizado consiste nas novas configurações familiares, uma realidade que requer a mobilização permanente de estratégias diferentes, no sentido de ativar a comunicação e o envolvimento no quotidiano da prática pedagógica. A este respeito a educadora Maria refere que

[...] é a mãe para um lado, o pai para outro ou as famílias reconstruídas, as segundas famílias, são os teus filhos, são os meus. Os profissionais ficam ali no meio, muitas vezes sem estratégias para conseguir comunicar. Nunca sabemos se estão com o pai, se com a mãe, se com as avós e depois entre eles também não comunicam e, claro que essa situação dificulta-nos o trabalho (E2, Maria).

As diferenças culturais, linguísticas e religiosas, acentuadas pela intensificação do fluxo migratório, também têm vindo a contribuir

para que, por vezes, se acentuem algumas dificuldades na comunicação, nem sempre somos compreendidas, o que exige algum trabalho extra, na procura de diferentes formas de ação, para os envolver no trabalho que realizamos (E1, Carla).

Perante tal diversidade, estas educadoras sentem que têm “que fazer um maior investimento para enfrentarem a tarefa cada vez mais difícil de trabalhar com as famílias” (E2, Sara), pelo que tentam ultrapassar as relações instrumentalizadas e procuram trabalhar proativamente, onde o Outro não aparece como ameaça, mas como recurso (Vasconcelos, 2009).

Acresce o facto de que, quanto mais nova é a criança, especialmente no caso dos bebés, maior é a necessidade de atenção para com as relações entre creche e família, uma vez que “os bebés ainda não falam e para irmos ao encontro das suas necessidades temos que estar sempre em contacto” (E1, Maria). Também, quanto mais nova é a criança, maior a necessidade de “passar a mensagem às famílias de que na creche tudo o que se faz é educativo, que através de todas as atividades estamos a contribuir para o desenvolvimento das crianças” (E1, Alice).

Nesta perspetiva, torna-se necessário elucidar as famílias sobre a importância da integração de profissionais qualificados, uma vez que muitas famílias “ainda olham para a educadora de creche como uma pessoa que toma conta, que não precisa de muitas qualificações para estar com os bebés, para lhes mudar a fralda, dar de comer” (E1, Tina).

Para ultrapassar todos os condicionalismos, tentam passar de uma ação para as famílias, para uma ação com as famílias (Freire, 2000), procurando conhecer e dar-se a conhecer, abrindo caminho a possibilidades de partilha, tentando produzir bem-estar e convívio, numa relação de proximidade e cooperação.

Consideramos que o caminho está encetado em direção a uma abordagem sociopedagógica co-construída, onde a dinamização de projetos com as crianças e com as famílias é uma realidade. Regista-se a procura permanente em inovar, reinventar estratégias de atuação, para ser conseguida a participação de todos, numa alternância de diálogos, estabelecendo metas para os avanços e para a qualidade do atendimento.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo foi possível constatar que as educadoras participantes, apesar de confrontadas com vários constrangimentos relacionados com a desvalorização e o não reconhecimento profissional, encontram-se num processo de (re)construção das identidades profissionais, procuram identidades mais justas, mais positivas e mais reconhecidas. É possível identificar movimentos de pertença e de superação de identidades herdadas, através de novas formas de ser, sentir e agir no quotidiano da intervenção educativa, alicerçadas em dinâmicas de trabalho colaborativas. Procuram, assim transformar as identidades atribuídas em identidades desejadas/de futuro (Dubar, 1997b).

A construção das suas identidades profissionais pronuncia-se no processo de desenvolvimento profissional, sob uma perspetiva holística. Assenta numa dinâmica permanente de interações entre os múltiplos papéis que assumem na complexidade do quotidiano pedagógico desempenhado nos diferentes contextos, convergindo as inúmeras dimensões das suas vidas pessoais e profissionais. Consiste, assim, num

processo contínuo, onde os diferentes domínios (biográfico, profissional, relacional e social) se interconectam.

A reflexão sobre a ação, em trabalho coletivo, a partir de uma rede de relacionamentos entre profissionais, crianças, famílias e parceiros da comunidade, criando conexões e pontes para novas e diferentes formas de agir, onde subjaz a troca de experiências, saberes, intenções e novas formas de olhar o ato pedagógico, assume um papel vital na aquisição de saberes específicos para agir nos contextos de educação de infância. Estas educadoras revelam ser inventoras (e não reproduzidoras) das práticas pedagógicas, inventam e reinventam em busca de inscreverem “os objetivos da coeducação num conceito alargado de cuidado (*care*) de si, do outro e do mundo” (Tronto, 2009, cit. por Rayna, 2013, p. 6).

REFERÊNCIAS

- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (5ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (2004). As contradições da herança. Tradução. Magali de Castro. In: P. Bourdieu (org.). *Escritos de Educação* (6ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Caldwell, B. (1995). Creche – Bebê, Família e Educação. In: J. Gomes-Pedro (coord.). *Bebé XXI, Criança e Família na viragem do século* (pp. 470-473). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Canário, R. (1997). A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Cadernos de Educação de Infância*, 52. 11-18.
- Correia, I. (2018). *Para além da dicotomia educar/cuidar: sentidos e significados da intervenção no contexto de creche* (Tese de doutoramento, não publicada). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Dubar, C. (1997a). Formação, trabalho e identidades profissionais. In: Rui Canário, (org.). *Formação e situações de trabalho* (pp. 43-52). Porto: Editora Porto.
- Dubar, C. (1997b). *A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (2006). *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. UNESP.
- Katz, L. (1984). *More Talks with Teachers*. ERIC - Clearinghouse on Elementary Childhood Education. Urbana, Illinois.

- Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores: em busca de uma autonomia perdida? In A. Nóvoa, *Ciências da Educação em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2000). Os Professores e a História da sua Vida. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores* (pp. 11-31). Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância; entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In A. Machado (org.), *Encontros e Desencontros em Educação Infantil* (pp. 133-168). São Paulo: Cortez.
- Rayna, S. (2013). Alianças Educativas – Entre os serviços para a infância e as famílias. *Infância na Europa*, 24, 6-7.
- Sarmiento, T. (2009). *As identidades profissionais em educação de infância*. *Locus Soci@l*, n° 2, 46 - 64. Disponível em: http://locussocial.cesss-ucp.com.pt/page6/files/artigo-007c-paper-sarmiento_ls00232.pdf.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância (Última Lição)*. Coleção Estudos e Reflexões. Média XXI-Publishing Research and Consulting.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

SOBRE A ORGANIZADORA

Edna Alencar de Castro trabalha com Tecnologias Sociais de Inovação no campo da Etnomusicologia. Atuou como professora de Educação Musical, de Prática Coral e Instrumental durante 20 anos, tendo desenvolvido através do Projeto GRIOT - Os Cantos, As Caras e As Cores do Brasil, uma prática musical que alia o ritmo corporal percussivo à multiplicidade vocal com a contextualização matricial de etnicidades específicas de origem tupi, afro e lusófona. Esta prática se configurou numa Metodologia Decolonial para o Ensino de Música que tem sido difundida e consolidada por meio da criação do IMUD - Instituto Música e Diversidade, o qual dirige. É bacharel em Arquitetura e Urbanismo, bacharel em Piano com Licenciatura Plena em Música - UFRJ. Mestrado em Relações Étnico-Raciais na linha de pesquisa: Campo Artístico e Construção de Etnicidades CEFET/ RJ. Compõe, cataloga, investiga e decodifica elementos técnico-musicais matriciais contextualizados com expressões e manifestações rituais, religiosas e sociais. Membro da Associação Brasileira de Etnomusicologia – ABET e Investigadora oficial do Grupo de Investigación en Etnomusicologia del Circulo Amerindiano – GRECA em Córdoba / Argentina, pertencente ao Centro Studi Americanistici Circolo Amerindiano Onlus, com sede em Perugia / Itália.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Antisocial behaviours 99, 101, 102, 103

C

Central única de trabajadores 1, 9, 13

Comunidad de aprendizaje 17, 18, 19, 22, 23, 25

Contemporaneidade 83

Convenios culturales 1, 6, 7, 10, 13, 14

Creche 35, 36, 38, 39, 42, 45, 46, 47

Cultura 2, 3, 4, 6, 10, 12, 15, 16, 19, 20, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 83, 84, 85, 86, 87, 95, 96

E

Educação Musical 83, 87, 89, 98

Educación artística 1

Educadoras de infância 35, 36, 39, 40, 41, 48

Enseñanza 19, 22, 25, 26, 27, 29, 31, 33, 34, 49, 58, 63, 72, 73, 74, 82

Espejo de color 99, 100, 101, 102, 103

Estudiantes 1, 4, 7, 10, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81

Etnomatemática 26, 27, 28, 29, 33, 34

Evaluación de aprendizajes 71, 72, 74, 75, 76, 81

Evaluación del aprendizaje 49, 50, 52, 54, 57, 58, 82

Evidencias de desempeño 49, 50, 51, 52, 53, 56, 58

Exclusión 3, 20, 59, 60, 65, 66

I

Identidade afro-brasileira 83, 88

Identidades profissionais 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 46, 47, 48

Inclusión 20, 59, 60, 64, 65, 66, 68

Intercultural 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 98

L

Laboratorio 6, 11, 26, 27, 30, 34

M

Metodologia Decolonial 83, 88, 91

Migrante 17, 18, 19, 23, 25

Modelos Matemáticos 26, 27, 29, 30, 31, 34

Multicultural 17, 18, 19, 20, 23, 25, 85, 88

P

Práticas pedagógicas 17, 35, 36, 37, 39, 42, 43, 44, 45, 47, 87, 89

Profesores universitarios 49, 53, 57

Q

Química 17, 71, 74, 77, 82

R

Rio de Janeiro (Brasil) 83

S

School 49, 99, 100, 101, 102, 103

Significaciones sociales 59, 60, 61, 62, 63, 65, 68, 69

Sports Dynamic 99

T

Teatro 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 51, 94

U

Universidad 1, 2, 5, 6, 7, 8, 11, 14, 25, 26, 27, 49, 53, 54, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 82, 100

V

Visiones de los estudiantes 71



**EDITORA
ARTEMIS**