

CIÊNCIAS SOCIALMENTE APLICÁVEIS:

INTEGRANDO SABERES E
ABRINDO CAMINHOS

DAVID GARCÍA MARTUL
(Organizador)

VOL I



EDITORA
ARTEMIS

2021

CIÊNCIAS SOCIALMENTE APLICÁVEIS:

INTEGRANDO SABERES E
ABRINDO CAMINHOS

DAVID GARCÍA MARTUL
(Organizador)

VOL I



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 comercial. 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	Elisângela Abreu
Organizadora	Prof.Dr.David García Martul
Imagem da Capa	ciempies
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”, Cuba*
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. Dr. David García-Martul, *Universidad Carlos III de Madrid, Espanha*
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 Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis, Argentina*
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.^a Dr.^a Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
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 Alborno, *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 Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*
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 Mar Garrido Román, *Universidad de Granada, Espanha*
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 Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana "José Antonio Echeverría", Cuba*
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. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí
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 Silvia 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)**

C569 Ciências socialmente aplicáveis [livro eletrônico] : integrando saberes e abrindo caminhos: vol. 1 / Organizador David García Martul. – Curitiba, PR: Artemis, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
Edição bilingue
ISBN 978-65-87396-44-6
DOI 10.37572/EdArt_280821446

1. Ciências sociais aplicadas – Pesquisa – Brasil. I. García Martul, David.

CDD 300

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

PRÓLOGO – VOLUME I

La redacción de un prólogo nunca es una tarea fácil, más aún cuando se trata de la presentación de un libro de temática interdisciplinar y transdisciplinar en el campo de las ciencias sociales aplicadas. Es interdisciplinar porque los trabajos que aquí se presentan utilizan un amplio abanico de técnicas de investigación para investigar su objeto de estudio especializado. Así es común encontrar trabajos que por la técnica empleada podríamos pensar son propios de la Antropología y la Sociología. Sin embargo, por el objeto de estudio tratado nos ha parecido más pertinente situarlo en el campo de la Comunicación. Por tanto, hemos dado relevancia al objeto de estudio frente a la metodología investigadora para determinar el campo temático de cada trabajo.

También consideramos que **Ciências Socialmente Aplicáveis: Integrando Saberes e Abrindo Caminhos** es un libro transdisciplinar porque los resultados de las investigaciones son aplicables a muy distintos campos del conocimiento; es decir, una investigación sobre alfabetización mediática puede muy bien ser aplicada tanto al campo de la Educación como a los campos de la Comunicación y la Sociología.

Sin embargo, previa labor de preparación de este prólogo hemos llevado a cabo una labor de análisis de contenido temático de cada uno de los trabajos aquí presentados. Su resultado ha sido un índice desarrollado por un metódico trabajo de selección de los descriptores más acordes a la temática y objeto de estudio de cada capítulo. Para la selección de los descriptores hemos seguido una herramienta, consensuada por la comunidad internacional, como es el Tesoro de la UNESCO; pues en él, se presenta de forma homogénea y normalizada la manera de designar cada uno de los campos del conocimiento. Y si bien debemos considerar toda herramienta de descripción como condicionada por el contexto ideológico, plasmado por sus sesgos y matices socioculturales, de la institución que lo edita pero que aporta un instrumento de navegación por las distintas materias que conforman el mapa de conocimiento de nuestro libro.

Es pues con ello que hemos procurado, de forma estructurada y sistemática, facultar al lector para introducirse en los heterogéneos contenidos del libro de una manera progresiva, armónica y lógica.

En este **Volumen I** se incluyen los trabajos relativos a los campos de Antropología-Sociología, Educación-Alfabetización Digital y Comunicación-Divulgación-Social Media. El criterio seguido ha sido agrupar las materias que en el campo de las Ciencias tienen como foco principal no el desarrollo de actividades económicas, sino el estudio de las actividades sociales.

En el campo de la Antropología-Sociología hemos incluido diez trabajos de investigación que tratan desde aspectos concretos del individuo y por tanto pertenecen al campo de la Antropología hasta aquellos ligados con el análisis de las sociedades y que por tanto entendemos estarían más ligados con la Sociología.

En el campo de la Educación-Alfabetización Digital hemos incluido catorce trabajos agrupados bajo el criterio de análisis y propuestas de mejora del proceso educativo y alfabetizador.

Cierran este volumen seis trabajos propios del campo de la Comunicación-Divulgación y Medios Sociales. En este campo el criterio de agrupación seguido ha sido recoger propuestas y reflexiones cuyo eje central es el proceso de transmisión, comunicación y divulgación de mensajes entre la comunidad ciudadana. Por tanto, son trabajos cuyo objeto de estudio primordial es el mensaje informativo.

Esperamos que el presente volumen de **Ciências Socialmente Aplicáveis: Integrando Saberes e Abrindo Caminhos** les resulten de interés pues busca proporcionar una foto fija del estado de la investigación a través de un grupo heterogéneo de trabajos aplicados y previamente evaluados sobre distintos temas comprendidos en este campo. Con ello procuramos al mismo tiempo sugerir futuras líneas de investigación a desarrollar a partir de los textos aquí publicados para todas aquellas personas ligadas a la actividad académica.

David García Martul
Universidad Rey Juan Carlos

SUMÁRIO

ANTROPOLOGIA E SOCIOLOGIA

CAPÍTULO 1 1

DA PRODUÇÃO DAS COISAS HUMANAS E DA PRODUÇÃO HUMANA DE SI

Antônio José Lopes Alves

Sabina Maura Silva

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2808214461

CAPÍTULO 2 18

PRAZER E SOFRIMENTO NA PERIFERIA DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL: O CASO PREVI “MÁ-RAVILHOSA”

Jaqueline Ferreira

Tania Coelho dos Santos

Anderson de Souza Sant’Anna

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2808214462

CAPÍTULO 3 41

LA RUTA CULTURAL PALENQUERA: UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA POR EL RECONOCIMIENTO DE LAS COMUNIDADES AFRODESCENDIENTES, NEGRAS, RAIZALES Y PALENQUERAS DE COLOMBIA

Claudia Margarita Ahumada Klelers

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2808214463

CAPÍTULO 4 50

IDENTIDAD CULTURAL Y PROCESOS HISTÓRICOS: CONCEPTUALIZANDO LA ÉTICA E IDENTIDAD EN COMUNIDADES CAMPESINAS DE LOS ANDES CENTRALES

Carlos Arturo Farfan Lobaton

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2808214464

CAPÍTULO 5 61

LINDEROS Y TERRITORIALIDAD EN LAS COMUNIDADES CAMPESINAS DE HUAROS Y PIRCA DEL VALLE ALTO DE CHILLON Y CHANCAY – LIMA

Victoria M. Aranguren Canales

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2808214465

CAPÍTULO 678

INDIOS DEL COMÚN: MOVIMIENTOS SOCIALES SIGLO XX

Lucía Alicia Jiménez Hermoza

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2808214466

CAPÍTULO 7 91

COMIDAS MAYAS RARAS DE QUINTANA ROO, MÉXICO

Héctor Cáliz-de-Dios

Roberta Castillo Martínez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2808214467

CAPÍTULO 8 101

A EVOLUÇÃO DA COVID-19 E OS IMPACTOS PSICOSSOCIAIS DA PANDEMIA EM ESCALA GLOBAL E REGIONAL

Elizabeth Ferreira da Silva

Angela Aparecida Ferreira da Silva

Flávia Ferreira da Silva Diniz Viana

Grazielle Ferreira da Silva Diniz

Mariza Ferreira da Silva

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2808214468

CAPÍTULO 9 114

EXPERIENCIAS DE CUIDADORES FAMILIARES DE PERSONAS CON DEMENCIA EN DOMICILIOS Y LA COBERTURA DE SUS NECESIDADES A TRAVÉS DE LA NORMATIVA ACTUAL

María Cristina Lopes-dos-Santos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2808214469

CAPÍTULO 10126

TRANSIÇÃO DE CARREIRA: COMO O INDIVÍDUO LIDA COM SITUAÇÕES IMPREVISÍVEIS, SUPERA OS OBSTÁCULOS E RECONSTRÓI SUA IDENTIDADE

Laima Gabriela Schedlin Czarlinski

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144610

CAPÍTULO 11 149

OS CONTORNOS DA MEDIAÇÃO INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: DELINEAMENTOS E PROJEÇÕES

Rosa Maria Sequeira

Valéria de Fátima Carvalho Vaz Boni

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144611

CAPÍTULO 12 161

EL ESPACIO EFÍMERO CULTURAL Y LOS PROYECTOS ARTÍSTICOS PARA LA TRANSFORMACIÓN: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS QUE POTENCIAN LA REFLEXIÓN Y CRÍTICA CULTURAL

Ángel Javier Petrilli Rincón

José Cuauhtémoc Méndez López

Manuel Cortés Valenti

Jorge Martínez Cortés

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144612

CAPÍTULO 13 177

PODE UMA CIDADE ENSINAR? O *CURRÍCULO DA CIDADE* COMO LÓCUS DE PESQUISAS SOCIAIS EM EDUCAÇÃO

Pollyanna Regina Batista de Souza

Maria Carolina da Silva Caldeira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144613

CAPÍTULO 14 193

PROGRAMA DE CAPACITACIÓN ATENCIÓN DE CALIDAD PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD, ENFOCADO EN FUNCIONARIOS DEL ESTADO

Francisco Cortés González

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144614

CAPÍTULO 15 204

EDUCAÇÃO INTEGRAL, PROFESSORES, HISTÓRIA DE VIDA E TERMOS AFINS: SEÇÃO DE UM ESTADO DO CONHECIMENTO

Soraya Cunha Couto Vital

Solange Izabel Balbino

Sonia da Cunha Urt

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144615

CAPÍTULO 16217

EDUCACIÓN TERAPÉUTICA DE MUJERES CON DIABETES GESTACIONAL (EDUGEST): DATOS CORRESPONDIENTES AL PERÍODO DE RECLUTAMIENTO

Silvia Beatriz Gorban de Lapertosa

Jorge Alvariñas

Jorge Elgart

Susana Salzberg

Juan Jose Gagliardino

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144616

CAPÍTULO 17229

CÁLCULO DE INTEGRAIS DEFINIDAS UTILIZANDO A REGRA DO PONTO MÉDIO EM LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃO C

Allan Kardec de Jesus Feliz Navegantes

Jaqueline Lima de Moura

David Salomão Teixeira Melo

Ana Clara Aguiar de Lima

Luan Robson Bentes dos Santos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144617

CAPÍTULO 18237

BASES PARA UN PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE ROBÓTICA EN LA ESCUELA

Alicia Herminia Sposetti

María Fernanda Giordanino

Laura María Barroso

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144618

CAPÍTULO 19246

COMPUTACIÓN Y APRENDIZAJE BASADO EN UNA METODOLOGÍA QUE UTILIZA LA TÉCNICA FLIPPED-CLASSROOM

Alicia Sposetti de Croatto

Irma Sposetti de Ardissino

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144619

CAPÍTULO 20.....255

UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA DE ROBOTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA

Alicia Sposetti

Valeria Soledad Buttie

Olga Beatriz Palombarini

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144620

CAPÍTULO 21.....260

VINCULACIÓN CON LOS SECTORES MÁS DESFAVORECIDOS POR MEDIO DE LA TRADUCCIÓN ASISTIDA POR COMPUTADORA

José Cortez Godínez

Saúl Ismael Contreras Márquez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144621

CAPÍTULO 22.....270

AN APPROACH TO STUDY THE MEDITERRANEAN MODERN AGE DEFENSIVE NETWORKS WITH RELATIONAL AND CONCEPTUAL MODELS FOR DATABASES AND CMS

Luigi Serra

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144622

CAPÍTULO 23.....284

PERCEPCIONES SOBRE TRABAJOS PRÁCTICOS LABORATORIO DE FÍSICA POR INDAGACIÓN Y MODELIZACIÓN CON USO DE TIC POR ESTUDIANTES INGENIERÍA

Edith del Carmen Herrera San Martín

Iván Ramón Sánchez Soto

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144623

CAPÍTULO 24.....296

O USO DAS TEORIAS TRADICIONAIS E NÃO TRADICIONAIS DE CARREIRA PARA ENTENDER A RELAÇÃO DOS JOVENS COM AS NOVAS TECNOLOGIAS

Elza Fátima Rosa Veloso

Leonardo Nelmi Trevisan

Rodrigo Cunha da Silva

Joel Souza Dutra

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144624

CAPÍTULO 25 322

ASSISTÊNCIA MÉDICA INTERNACIONAL (AMI) – O PODER DOS SOCIAL MEDIA NA AJUDA ÀS ONG-D'S

Ana Filipa Almeida

Lara Sofia Mendes Bacalhau

Maria Madalena Eça de Abreu

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144625

CAPÍTULO 26 345

PROPUESTA DE UN MODELO DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA PARA UNA COMUNIDAD INMIGRANTE SENEGALESA CON UNA PLATAFORMA E-LEARNING

David García-Martul

Guillermina Franco Álvarez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144626

CAPÍTULO 27 357

BOCA A BOCA ELETRÔNICO (eWOM): UMA FERRAMENTA DE MARKETING DE RELACIONAMENTO

Suzane Suemy do Carmo Iwata

Jorge Luiz Henrique

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144627

CAPÍTULO 28 379

O PROBLEMA DA PADRONIZAÇÃO DAS AFILIAÇÕES DE AUTORES NA BASE DE DADOS *WEB OF SCIENCE*: O CASO EMBRAPA E SUA SOLUÇÃO

Roberto de Camargo Penteado Filho

Wilson Corrêa da Fonseca Júnior

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144628

CAPÍTULO 29 394

DISCUTINDO TENDÊNCIAS: UMA ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES DA “VOCÊ RH”

Felipe Gouvêa Pena

Silvana Alves de Oliveira

Maria Luiza Iaze Mazzoni

Cláudia Viana Iaze Mazzoni

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144629

CAPÍTULO 30 409

CONTRIBUIÇÕES DO PIBITI/CNPQ PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROJETO DE PESQUISA NA ÁREA DA VIGILÂNCIA EPIDEMIOLÓGICA

Patrícia Lima

Maria Aparecida de Souza Melo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28082144630

SOBRE O ORGANIZADOR 417

ÍNDICE REMISSIVO 418

CAPÍTULO 13

PODE UMA CIDADE ENSINAR? O CURRÍCULO DA CIDADE COMO LÓCUS DE PESQUISAS SOCIAIS EM EDUCAÇÃO

Data de submissão: 22/05/2021

Data de aceite: 09/06/2021

Pollyanna Regina Batista de Souza

Mestra em Educação pelo programa de pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social FaE/UFMG
Belo Horizonte - Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/6323101284001094>

Maria Carolina da Silva Caldeira

Doutora em Educação pelo programa de pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social FaE/UFMG e Professora no mesmo programa Professora do Centro Pedagógico da UFMG
Belo Horizonte - Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/8051730003649059>

RESUMO: As pesquisas sociais têm se debruçado a estudar, analisar e interpretar as práticas dos seres humanos em suas relações entre si e com as instituições sociais, todas com as suas mais variadas regras de organização. A vertente dos estudos culturais que se articula à Educação defende que os artefatos culturais também são pedagógicos, ensinam alguma coisa. Nesse sentido, defendemos que uma cidade é um artefato cultural, isto

é, a sua organização física e as interações decorrentes dessa organização ensinam para as pessoas: as cidades possuem currículos. O objetivo deste texto é o de apresentar evidências de que é possível investigar o(s) currículo(s) da(s) cidade(s). Apresentamos, assim, alguns dos resultados de uma pesquisa de mestrado que investigou a interação de crianças organizadas em um programa de educação integral com o currículo da cidade de Belo Horizonte. O argumento desenvolvido é o de que para investigações de objetos de pesquisa tão complexos, como é(são) a(s) cidade(s), é preciso delimitar adequadamente qual aspecto desse objeto se quer pesquisar.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos Culturais. Currículo da Cidade. Pesquisas Sociais em Educação.

CAN A CITY TEACH? THE CITY'S CURRICULUM AS A LOCUS OF SOCIAL RESEARCH IN EDUCATION

ABSTRACT: Social research has focused on studying, analyzing and interpreting the practices of human beings in their relations with each other and with social institutions, all with their most varied rules of organization. The aspect of cultural studies that is linked to Education argues that cultural artifacts are also pedagogical, they teach something. In this sense, we defend that a city is a cultural artifact, that is, its physical organization and the interactions resulting from that

organization teach people: cities have curricula. The purpose of this text is to present evidence that it is possible to investigate the curriculum (s) of the city (ies). Thus, we present some of the results of a master's research that investigated the interaction of children organized in a comprehensive education program with the curriculum of the city of Belo Horizonte. The argument developed is that for investigations of research objects as complex, as the city (ies) are (s), it is necessary to adequately delimit which aspect of this object to be researched.

KEYWORDS: Cultural Studies. City Curriculum. Social Research in Education.

1 INTRODUÇÃO

Desde os anos 1990, as pesquisas sociais em educação, sobretudo aquelas realizadas no campo curricular, vêm sendo influenciadas por diferentes perspectivas teóricas. Dentre elas destacam-se as que se convencionou chamar de pós-críticas que, com base em diferentes influências teóricas - como as abordagens pós-estruturalistas, os estudos feministas, o pensamento pós-colonial, entre outras - influenciam no modo de pesquisar. Uma das características da vertente pós-crítica dos estudos curriculares é a de permitir “expansões, fraturas, conquistas e aberturas nos estudos convencionalmente produzidos no campo do currículo no Brasil” (PARAÍSO, 2005, p. 69). Ela inclui as “pequenas narrativas, o questionamento do conhecimento científico, a análise da produção de significados nos mais diferentes artefatos, a discussão das identidades pós-modernas ou multifacetadas” (PARAÍSO, 2004, p. 55), assim como a “preferência pelo local, pela mistura e pelo hibridismo” (PARAÍSO, 2004, p. 57).

Nesse sentido, o objetivo deste texto é o de apresentar alguns achados de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida entre os anos de 2018 e 2020. A pesquisa em questão, intitulada “O currículo da cidade e os modos de subjetivação de crianças em uma experiência de educação integral”, investigou os contatos que um grupo de crianças participantes de um programa de educação integral de Belo Horizonte/MG teve com a cidade para mostrar como é possível utilizar o currículo da cidade como lócus de pesquisas sociais na área da Educação. Para o desenvolvimento da pesquisa, argumentamos que a cidade é um currículo, isto é, ela ensina e demanda certas posturas das pessoas - mesmo que os arranjos de uma cidade não obedeçam aos critérios de organização de tempos e espaços, como ocorre em instituições de ensino-aprendizagem, que é o caso das escolas. Devido à complexidade das cidades, o/a pesquisador/a que pretende investigar seu currículo precisa delimitar o seu campo de análises. Entendemos que em pesquisas pós-críticas “os objetos não se encontram no mundo à espera que alguém venha estudá-los” (COSTA, 2002, p. 152). É preciso colocar em modo de suspensão os objetos do mundo para compreender de que formas eles se configuram no contexto investigado.

Assim, também argumentamos que as pesquisas sociais em Educação que investigam o(s) currículo(s) da(s) cidade(s) precisam buscar o máximo de informações possíveis para auxiliar na compreensão de seus objetos.

A perspectiva dos estudos culturais, um dos referenciais teóricos que subsidiou a pesquisa, parte do entendimento de que o currículo “é um artefato cultural que ensina, educa e produz sujeitos, que está em muitos espaços desdobrando-se em diferentes pedagogias” (PARAÍSO, 2010, p. 11). Essa vertente ainda se constitui pelo “compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de, relações de poder” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2013, p. 11). Sendo assim, se a forma como a cidade está organizada nos ensina modos de viver, nos educa e nos produz como sujeitos dos mais variados tipos, consideramos a cidade como currículo.

É por vivermos na(s) cidade(s) que entendemos que esse espaço é construído em meio a disputas e alianças, é pensado a partir de políticas públicas e [impensado] no desenrolar de práticas do cotidiano, em meio as mais variadas relações de poder-saber. Nesse sentido, defendemos que o currículo de uma cidade, qualquer uma, é composto de variados fragmentos. A partir dessa compreensão, delimitamos na pesquisa como fragmento do *currículo da cidade* que seria investigado, aquele vivido por um grupo de crianças entre 6 e 10 anos de idade, organizadas no Programa Escola Integrada (PEI), na dinâmica de trajeto que faziam da escola até um espaço alugado para o desenvolvimento de algumas oficinas do programa. A metodologia adotada para a produção das informações da pesquisa reuniu elementos da etnografia educacional, como a observação direta de uma prática curricular; e a análise de discurso de inspiração foucaultiana, que nos ajudou a identificar, escolher, organizar e analisar, na prática observada, os discursos que possibilitaram aos sujeitos investigados se posicionarem nessas relações de poder-saber que ocorrem na cidade.

Para tanto, apresentamos o conceito de currículo da cidade, mostrando a complexidade desse espaço e como ele pode ensinar aos/às seus/suas habitantes. Apresentamos também algumas características da cidade de Belo Horizonte que interferem nas vidas de sua população, como o Programa Escola Integrada, cujas características de criação e funcionamento também são descritas nessa parte. Para evidenciar que é possível investigar o currículo da cidade, mostramos, em seguida, os recortes relacionados à categoria de gênero que observamos na pesquisa que subsidia este texto. Discorreremos, no tópico das considerações finais, sobre algumas reflexões suscitadas pelo desenvolvimento da pesquisa no que se refere à escolha do campo de observação nas pesquisas sociais em Educação na contemporaneidade.

2 O CURRÍCULO DE UMA CIDADE

Uma cidade, para Foucault, é “essencialmente caracterizada por uma especificidade jurídica e administrativa que a isolava ou a marcava de uma maneira bastante singular em relação às outras extensões e espaços do território” (FOUCAULT, 2008, p. 17). Essa configuração se refere às formas de governar determinado território, como a elaboração de políticas públicas, estas que têm por objetivo organizar os modos de vida de seus/suas habitantes. Entre outros aspectos, a organização jurídico-administrativa e os modos de vida que são constituídos por efeito das relações de poder-saber que ocorrem em todos os âmbitos sociais aos quais esse território se refere, agenciam os indivíduos e os constituem como sujeitos. Para Rose (2001, p. 51), esses agenciamentos “atravessam um espaço, atribuindo capacidades e poderes aos seres humanos, na medida em que os capturam em híbridas montagens de saberes, instrumentos, vocabulários, sistemas de julgamento e dispositivos técnicos”.

Outras áreas de conhecimento apresentam noções diferentes do que seja uma cidade. Para a Geografia, *cidade* é uma área urbanizada composta por uma população e suas formas de viver. Para a Arquitetura, um de seus espaços de atuação. Já para a Política, um território administrativo. O conceito de cidade ainda pode abarcar outros critérios, como a densidade populacional, sua área geográfica e seu estatuto legal. Neste texto utilizamos a definição feita por Bonafé (2010, p.1), segundo a qual a cidade é “uma forma material da cultura; um complexo dispositivo cultural”, que permite emergir “mensagens, significados” e é “onde as experiências são construídas e destruídas, onde se alimentam os relatos, as narrativas, onde se formam e transformam as biografias”.

Ainda segundo Bonafé (2010, p. 6), pensar a cidade como algo que educa implica considerá-la como um “dispositivo cultural que seleciona e ordena saberes, mas que também é um campo de experiências e possibilidades com esses saberes”. Nesse sentido, Paraíso (2004, p. 60) afirma que diferentes artefatos ensinam às pessoas “uma infinidade de práticas, comportamentos, sonhos e desejos que não podem ser desconhecidos pela educação”. Conforme afirma Silva (2015, p. 139), “tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma ‘pedagogia’, também ensinam alguma coisa”. São, portanto, currículo.

Pelo fato de ensinar coisas distintas, o currículo de uma cidade é conflituoso. Da mesma maneira que podem ser percebidas, dentro de uma mesma cidade, pessoas que se aproximam porque compartilham os mesmos gostos, os mesmos desejos e os mesmos anseios, as pessoas também se distanciam por apresentar diferenças nesses mesmos aspectos da vida. Assim, é possível identificar disputas, dilemas e agitações

entre pessoas que precisam se agrupar e conviver em determinado espaço e nas mais diversas relações sociais, como as de estudo, de trabalho e de moradia. Isso porque no currículo da cidade esses conflitos ficam em evidência pois ensina coisas distintas, tem demandas diversas e se destina a públicos variados.

Bonafé (2014, s/p) entende a cidade como “uma formadora de práticas, experiências, relações e materialidades que vão articulando uma forma de entender a cultura e de se entender como parte dela”. Sendo a cidade uma invenção humana que se caracteriza e se modifica pela coexistência de paisagens (naturais, urbanas, de sons, de cheiros, de relações humanas, etc.) ela se transforma, como também transforma quem nela vive. É importante destacar que currículo é entendido neste trabalho como “um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos” (SILVA, 1995, p. 195). Cabe lembrar que as relações de poder-saber ocorrem em meio as interações entre as pessoas e também pela forma como estão dispostos os artefatos culturais presentes nos espaços que as pessoas frequentam, sejam eles físicos ou não. Nesse sentido, a maneira como se organiza uma cidade mostra aos/às seus/suas habitantes as atitudes que são aceitas, ou não, dentro dela. O que uma pessoa sabe sobre como, quando e porquê andar pela cidade foi aprendido a partir da relação que se tem com ela e com as pessoas que ali habitam, assim como professar determinada fé religiosa, estudar em determinada instituição escolar, frequentar espaços com características culturais peculiares também constituem as pessoas. Podemos dizer que uma cidade é atravessada pelos sentimentos, pelos desejos, pelas ideias e pelos corpos de seus/suas habitantes

Investigar currículo(s) da(s) cidade(s), então, implica na compreensão de que a cidade ensina e, pela sua complexidade, é preciso delimitar o quê se vai pesquisar dentre tantas possibilidades e com o máximo de informações que pudermos produzir. No item a seguir, apresentamos algumas particularidades de Belo Horizonte, a cidade cujo um dos fragmentos de seu currículo investigamos.

2.1 ALGUNS ASPECTOS DO CURRÍCULO DA CIDADE DE BELO HORIZONTE

No que se refere à Belo Horizonte, cabe expor que ela é uma das cidades signatárias da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE, 2004). A AICE é uma instituição sem fins lucrativos fundada em 1994 que conta com a colaboração de entidades governamentais ou não, espalhadas pelo mundo. Promove discussões que objetivam criar políticas públicas para potencializar os espaços das cidades e torná-los educativos. A AICE vai ao encontro da perspectiva de cidade como currículo e define suas associadas como cidades “pensadas”, isto é, estabelece que cada administração crie

políticas públicas que incentivem o uso dos espaços públicos da cidade pela população de maneira a promover a cidadania e o bem-estar coletivo (AICE, 2004).

Tendo como premissa uma educação ao longo da vida, um dos compromissos de uma cidade que se associa à AICE é a integração de instituições educativas formais e não formais, das esferas pública e privada, para o desenvolvimento de intervenções intencionais ou não. Além disso, uma cidade educadora deve criar políticas de promoção da saúde e de assistência social que empreguem qualidade de vida à população. Uma cidade associada à AICE também é obrigada a adequar o seu espaço físico para o atendimento “às necessidades de acessibilidade, encontro, relação, jogo e lazer e duma maior aproximação à natureza” (AICE, 2004, s/p).

Ao se propor como uma cidade educadora, Belo Horizonte concorda com a disposição contida na carta das cidades educadoras de que, como associada, deve oferecer “importantes elementos para uma formação integral” e que “seu objetivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes” (AICE, 2004, s/p). Das políticas públicas que Belo Horizonte criou como uma cidade educadora, destacam-se o Programa Vila Viva (1994); o Estradas da Cidade (2006); o Programa Superar (1994); a Política de Esporte e Lazer na Promoção da Cultura e da Cidadania (2005); o Programa de Qualificação de Professores de Inglês do Ensino Fundamental (2008); o Programa Rede pela Paz (2001); Colcha da Memória (2005); Colorindo meu caminho (2007); Programa de Recuperação Ambiental de Belo Horizonte (2007); Onde Mora a Minha História (2005); BH Digital (2005); Coordenadoria da Juventude (2005) e a Escola Integrada (2006), que faz parte do objeto de pesquisa que divulgamos por meio deste texto.

Sendo a Educação um direito fundamental em nosso País, com dever de oferta pelo Estado, a infância é objetivo de várias políticas públicas sob esse viés, já que pelo inciso I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei 9.394/96, “as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil [são] mantidas pelo Poder Público Municipal” (BRASIL, 1996, s/p). Para além da organização do sistema educativo regular, o município de Belo Horizonte também se ampara no texto da LDBEN que define que os processos educativos podem se desenvolver “na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, s/p), isto é, amplia os processos educativos para além das instituições escolares. Além disso, o artigo 34 da LDBEN prevê o “aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral” (BRASIL, 1996, s/p). É sobre o programa de Educação Integral de Belo Horizonte, o Programa Escola Integrada, que discutimos no tópico a seguir.

2.2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL DE BELO HORIZONTE - O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA

A escola nas cidades brasileiras é também um espaço no qual ocorrem projetos e práticas institucionais diversas. Ações culturais, de cidadania, de promoção da saúde, dentre outras, utilizam o espaço físico escolar para consolidar políticas públicas presentes nas cidades, preconizando uma Educação Integral, o que nos mostra o quão importante é a instituição escolar para a sociedade brasileira. Gadotti (2009, p. 29-30) alerta que “a educação integral é uma concepção da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral”. Ou seja, uma educação que se pretende integral não apenas amplia o tempo de permanência dos/as alunos/as nas escolas, mas educa para contemplar “relações humanas diferenciadas” (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 44), nas quais se aprende e se ensina “com a razão, com a emoção, com a afetividade, com o querer bem, com a estética, com a boniteza” (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 45). Ainda segundo esse/a autor/a (2010), uma educação integral também apresenta uma gestão democrática com a participação da comunidade; uma gestão sociocultural das aprendizagens e uma avaliação dialógica continuada para a formação humana.

Apesar de atualmente haver incontáveis programas de Educação Integral em todo o Brasil, não há um “consenso sobre o que se convencionou chamar de ‘formação completa’ e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam” (LEITE; CARVALHO; VALADARES, 2010, p. 51 - grifos da/os autora/es). Sibilia (2012) aponta que as mudanças que vêm acontecendo na educação são respostas às mudanças importantes ocorridas na sociedade. Ela afirma que “tudo isso implica a necessidade de desenvolver certas competências que a escola tradicional não só parece incapaz de inculcar, como seria até contraproducente nesse sentido” (SIBILIA, 2012, p. 46). Essas mudanças correspondem, principalmente, ao descrito no artigo 2º da LDBEN, que estabelece que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, s/p).

Conforme destacado na legislação brasileira, um dos efeitos esperados para a educação é a preparação para o mundo do trabalho. Foucault lembra que desde o mercantilismo, a população é considerada como “essencial e fundamentalmente produtiva” (FOUCAULT, 2008, p. 91), ou seja, apta para o trabalho. Com a mudança dos modos de produção e a reconfiguração das relações de trabalho, a qual a conquista do direito ao descanso endossa uma disciplina de corpos que objetiva a máxima extração de produtividade dos/as trabalhadores/as, nos tornamos uma sociedade disciplinar que se adequou aos horários de trabalho, de descanso, de lazer para, enfim, se ajustar às demandas do capitalismo.

Entretanto, deixamos de ser uma sociedade disciplinar para transformamo-nos em uma sociedade de controle a qual, como identificou Deleuze (1990), apresenta uma mudança no regime de vida que impacta, sobretudo, as relações de trabalho. Se antes, na sociedade disciplinar, a disciplina se atentava a tudo e “seu princípio é que até as coisas mais ínfimas não devem ser entregues a si mesmas [e a] menor infração à disciplina deve ser corrigida com tanto maior cuidado quanto menor ela for” (FOUCAULT, 2008, p. 59); na sociedade de controle as pessoas se moldam aos diferentes modos de controlar. Estamos em um cenário no qual as tecnologias de comunicação e informação garantem trabalhadores/as conectados/as a todo instante e que usam de seus momentos de lazer para trabalhar e empresas que, em certa medida, transformam seus espaços de trabalho em divertidos e prazerosos a fim de fazer com que seus/as funcionários/as desejem estar ali - e, obviamente, trabalhem e produzam mais riqueza. Modificam-se as formas de trabalho, embaraça-se o tempo que outrora era definido pela disciplina (tempos para estudar, para trabalhar, para comer, para dormir, etc.) a fim de extrair ao máximo a produção de cada um/a.

É preciso levar em consideração as atuais propostas de reformas da educação e da previdência do atual governo brasileiro. A primeira de teor neoliberal, conforme explica Sibilia (2012, p. 46), destaca “a importância da distinção individual e as vantagens da singularização do indivíduo como uma marca, explorando a própria criatividade para poder ser sempre o primeiro e ganhar dos outros”; e a segunda, aumenta o prazo para que o/a trabalhador/a se aposente e não garante igualmente seus benefícios a todas as pessoas. É compreensível que, na contemporaneidade, se pretenda um indivíduo bem relacionado, tolerante, dinâmico, criativo, eficiente, responsável, aplicado, motivado, com livre iniciativa e perfil empreendedor, além de antenado às inovações tecnológicas para atender às demandas do mercado. Essas propostas “são as mesmas que assinalam, de modo explícito, que a educação formal poderia devastar tais aptidões, cortando pela raiz as potencialidades das crianças de hoje” (SIBILIA, 2012, p. 46), isso se considerar “a vocação uniformizadora, homogeneizadora e normalizadora que costumava guiar por princípio a instituição escolar” (SIBILIA, 2012, p. 47). A mudança no modo de produção influencia diretamente a educação, que agora investe em atividades para a educação integral dos sujeitos.

Indo nessa direção, uma das ações que acontecem nas escolas da cidade de Belo Horizonte é o Programa Escola Integrada (PEI). Esse programa tem como proposta uma das premissas da Educação Integral (GADOTTI, 2009) que pretende uma formação humana para além dos conteúdos escolares da educação regular. Além de alinhada à perspectiva da Educação Integral, o PEI também se aproxima da demanda da AICE, que

exige que as cidades signatárias criem políticas públicas de formação do cidadão, como é o caso do programa (BELO HORIZONTE, 2008). Uma das formações pretendidas de acordo com os preceitos da educação integral, a qual se articula o Programa Escola Integrada, é o atendimento às demandas do mundo do trabalho.

O PEI faz parte da política educacional do município de Belo Horizonte desde o ano de 2006 e consiste em atender as crianças do Ensino Fundamental em contraturno escolar. Tem como objetivo principal garantir uma educação integral na qual o/a aluno/a possa “desenvolver seu potencial, ampliando as possibilidades de desenvolvimento de competências individuais, sociais, produtivas e cognitivas” (BELO HORIZONTE, 2007, p. 5) e “contribuir para a melhoria da qualidade da educação, por meio da ampliação da jornada educativa dos estudantes, com ações de formação nas diferentes áreas do conhecimento” (BELO HORIZONTE, 2012, p. 1). Tem por princípio, ainda, utilizar “de modo integrado todos os equipamentos públicos e privados existentes no entorno das escolas (conceito de cidade educadora)” (GADOTTI, 2009, p. 81).

Para compor as ações da Escola Integrada a administração municipal disponibiliza ônibus escolares que transportam as crianças para os diferentes locais da cidade, organizados no calendário cultural de Belo Horizonte e de acordo com o planejamento de cada escola que compõe o programa. Assim, “os estudantes percorrem o bairro, a cidade (...) visitam museus, salas de cinemas, teatros e têm acesso a diferentes manifestações esportivas e de lazer oferecidas pela cidade” (BELO HORIZONTE, 2018, s/p). O programa tem por objetivo, também, incorporar “boas práticas educacionais e sociais existentes em Belo Horizonte” (BELO HORIZONTE, 2018, s/p), como regras de convivência social e de cuidados com os espaços da cidade.

É desta integração com a cidade que surgiu o nome do programa *Escola Integrada* e o seu slogan *Belo Horizonte é uma sala de aula!*. Na proposta da Escola Integrada, a apropriação dos diferentes espaços culturais da cidade pretende dar a eles um caráter educativo, reconhecendo a potencialidade da cidade como uma “sala de aula”. Isso corrobora com a premissa adotada nesta pesquisa, segundo a qual a cidade, como um artefato cultural, é um currículo. Um currículo que, além de vivido, também é produzido pelas crianças e demais participantes da Escola Integrada que se organizam mais ou menos sob as normas de uma forma escolar, ou seja, um tipo de discurso.

Na perspectiva foucaultiana, o discurso se apresenta como “as práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2008a, p. 55). As práticas que ocorrem na Escola Integrada e seus sujeitos se inspiram tanto em “ditos atinentes à escola, quanto outras materialidades, como seu espaço (organização, disposição dos objetos, etc.), seus sujeitos e suas práticas” (FREITAS, 2008, p. 24-25) para dar

funcionamento ao programa e adequar-se ao seu *slogan* que, de alguma maneira, se incorpora a um discurso escolar. É relativamente fácil identificar elementos do discurso escolar em funcionamento no currículo da cidade nas atividades da Escola Integrada. Os sujeitos crianças e adolescentes que participam do programa são geralmente vistos agrupados/as e uniformizados/as, sob a tutela de um/a adulto/a – o que define posições de aluno/a e professor/a -, organizados/as em filas, mesmo quando estão se apropriando dos diferentes espaços da cidade.

É a maneira pela qual os indivíduos são tomados pelos diferentes artefatos da cidade que são demandadas delas determinados posicionamentos. Como demonstra o documento *Comunidade integrada: a cidade para as crianças aprenderem* (2008, p. 39), ao se referir “a uma cidade de maneira geral, além da questão da apropriação e dos limites do espaço”, descobre-se que “estão implicadas aí ideias de redes sociais, simbolismos, fluxos e circuitos dinâmicos que coexistem e se complementam, construindo uma identidade própria da cidade”. Para cada uma das atividades que permitem o contato das crianças investigadas com a cidade, elas podem responder de diferentes maneiras. São algumas dessas respostas relacionadas à categoria de gênero que veremos no tópico seguinte.

3 ALGUNS ACHADOS DO CURRÍCULO DA CIDADE RELACIONADOS À CATEGORIA DE GÊNERO VIVIDOS PELAS CRIANÇAS INVESTIGADAS

De acordo com Prout (2010, p. 739), é necessário “observar a infância como um fenômeno complexo, não imediatamente redutível a um extremo ou outro de uma separação polarizada”. É nesse sentido que não pode a complexidade da infância ser subordinada aos modos de viver do mundo adulto. Carvalho (2013) argumenta que as crianças “constroem processos de subjetivação próprios por meio de sua produção simbólica, estabelecendo interações com os adultos e com seus pares, os quais as levam a ‘reproduzir interpretativamente’ e recriar uma cultura mais ampla” (p. 27 - Grifo do autor). Esse autor ainda afirma que “o mundo infantil é marcado pelo tempo histórico e constituído pelas relações que a criança estabelece com as gerações precedentes e também com as instituições que a acolhem” (CARVALHO, 2013, p. 161). Relacionando a complexidade do fenômeno da infância ao se constituir como sujeito em contato com a cidade, Paulo Freire lembra que as cidades, “enquanto contextos que não apenas acolhem a prática educativa [...] também se constituem, através de suas múltiplas atividades, em contextos educativos em si mesmas” (FREIRE, 1993, p. 11). Diante dessas considerações, o objetivo deste tópico é o de apresentar alguns achados da pesquisa para mostrar o que pode um currículo da cidade ensinar.

Sendo a cidade um local de possibilidades infinitas, muitos discursos coexistem e afetam as pessoas que nela vivem. Larrosa (2006, p. 195) afirma que “a verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz do próprio acontecimento de sua aparição entre nós como algo novo”. No contato com a cidade, a(s) infância(s) sofre(m) tensionamentos pelo currículo da cidade que embaraçam o sujeito-infantil, para além do que produzem as outras instâncias que as crianças frequentam, como as famílias, a educação regular e as mídias.

Um desses tensionamentos é o que aconteceu no cruzamento da categoria de gênero articulada à infância em um fragmento do currículo da cidade. Os nomes utilizados na pesquisa são fictícios e escolhidos pelas próprias crianças:

No percurso de ida houve um conflito entre duas crianças. Um garoto deu um chutinho no pé de uma colega que ia à sua frente. A menina tropeçou e quase caiu, o que causou certo alvoroço nas crianças que presenciaram a cena. A menina apressou a marcha para se distanciar do garoto, enquanto uma colega chamava a atenção dele: “homem não bate em mulher, Caio! Homem tem que proteger mulher!”. O garoto não deu muita atenção ao que a colega lhe falara. Ela, então, o lembrou que estavam na rua e se a colega caísse “ela ia se machucar muito!” e ainda o avisou que “qualquer pessoa vai ver o que você faz!”. O garoto se justificou e disse: “eu só estou brincando!”. (Trecho do diário de campo, ida, 20/02/2019).

O evento descrito acima mostra como as crianças pontuaram uma ação usando como critério as narrativas circulantes na sociedade de que “homem não bate em mulher” e que “homem tem que proteger mulher”. Ao se ver repreendido por seus pares, o garoto se utilizou de um dito referente à infância contemporânea, que é o brincar, posicionando-se como criança. O evento também mostra como a infância é atravessada por saberes diferentes daqueles direcionados a ela. Na situação de estarem organizadas segundo as regras de um programa educacional, sem que houvesse um conteúdo que se relacionasse explicitamente ao tema do combate à violência contra a mulher, as crianças se utilizam desse saber em suas relações. Não se pode afirmar que o menino não estava brincando de fato, mas naquele momento ele se justificou como não sendo um homem que bate em uma mulher. Em certa medida, ele se opôs à posição de sujeito “homem que bate em mulher”, ao assumir a posição de infantil.

Outra possibilidade de usos dos corpos como femininos ou masculinos apareceu na observação. No entanto, o evento descrito a seguir conflitou com esses sujeitos que, mais uma vez, foram posicionados como crianças pelos sujeitos adultos em função do que se entende como infância na atualidade.

À passagem de um carro com uma música em volume bem elevado, as crianças começaram a cantar: “senta, senta, senta, senta, senta”. Algumas arriscaram uma coreografia em uma parada que a turma costumava fazer. Ao escutar uma conversa

entre duas alunas, a qual uma perguntava à outra qual dos colegas do turno regular ela havia beijado, o monitor responsável pelo grupo pediu para que as meninas parassem de “falar de homem”. Uma delas respondeu: “não é de homem, professor. É tudo menino!”. O monitor respondeu: “Então... menino! Quantos anos vocês têm? Vocês têm idade pra namorar?”. Uma das meninas argumentou: “Não é namorar, professor! É só beijar!”. E continuaram a cantar, a dançar e a caminhar de volta para a escola - (Trecho do diário de campo, volta, 25/02/2019).

Localizar ações típicas de uma criança ao referir-se à sua idade é, talvez, uma das maiores evidências de uma relação de poder que posiciona os sujeitos como infantis. A idade da infância é, no Brasil, documentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Para os efeitos do 1º artigo dessa lei, “considera-se como criança [...] a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990, s/p). Ao usar o argumento da idade das crianças, o monitor tentou demarcar a posição de sujeito-criança das meninas que, por serem crianças, devem fazer coisas de crianças. “Falar de homem” ou “namorar” são ações do mundo dos/as adultos/as e consideradas inadequadas para o ser infantil. Ao questionar as idades das meninas para lembrá-las que não é adequado que elas namorem, o monitor operou com uma norma de gênero e sexualidade que tenta estabelecer que “a sexualidade na infância não existe, ou pelo menos que ela não deve se expressar em forma de namoro” (CALDEIRA; PARAÍSO, 2019, p. 124). Mas essa norma, que é um efeito de poder da nossa sociedade, não se estabelece sem resistência. O que as meninas queriam era que sua conversa sobre relacionamentos fosse autorizada pelo monitor, que a interceptou. A solução encontrada por elas foi a de concordar que eram crianças e, portanto, não namoravam: “Não é namorar, professor! É só beijar!” - portanto, quase uma brincadeira. O objetivo nesta análise foi a de demonstrar que as construções sobre o infantil do mundo contemporâneo tentam conformar a criança “como uma idade serena e inocente, que possui um valor em si mesma e que deve ser protegida e gratificada” (CORAZZA, 2004, p. 197), mesmo que as crianças possuam conhecimentos sobre o mundo adulto e expressem os seus desejos - “só beijar!”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perceber o currículo da cidade vivido pelas crianças da Escola Integrada como capaz de produzir certos efeitos implicou em “analisar seus conhecimentos, linguagens, formas de raciocínio, ciências, tipos de experiências, técnicas normativas, enquanto vinculados às relações de saber e de poder” (CORAZZA, 2001, p. 57). É importante ressaltar, ainda, que sabemos que as crianças investigadas não viviam apenas as interações com a cidade que são organizadas pelo programa, porque conforme afirma Yúdice (2006, p. 12) “nas relações sociais mais ou menos instáveis se gestam gêneros

discursivos e comportamentais [...] que organizam o fluxo da vida”. Essas crianças também apresentaram comportamentos constituídos em outras instâncias (como a família, os grupos religiosos, a mídia e outros elementos existentes na cidade) e que se materializaram nas relações de poder específicas desse grupo. Essas diferenças advindas de “posições específicas de poder e [que] promovem posições particulares de poder” (SILVA, 2001, p. 23-24) chegaram a esse grupo, provocando nessas relações de poder conflitos, tensões, ajustes, negociações, confrontos, subversões, transgressões. Diante disso, pode-se evidenciar que as crianças também produzem o currículo da cidade.

Apesar de o conceito *currículo da cidade* ser pouco utilizado nas pesquisas sociais em Educação, conforme demonstrou a pesquisa bibliográfica que fizemos para entender o nosso objeto de estudo, várias pesquisas já se debruçaram sobre questões sociais que envolviam a interação de pessoas com as cidades. À título de exemplos de pesquisas distintas que investigaram fragmentos do currículo da cidade de Belo Horizonte, Leite e Carvalho (2016) pesquisaram a constituição de territórios educativos viabilizados também pelo Programa Escola Integrada. Ele/a argumentam que “uma Educação Integral que efetivamente vise a ampliação da formação dos estudantes deve estar ligada ao território e à comunidade local” (LEITE; CARVALHO, 2016, p. 132). Defendem, também, que “a utilização dos espaços exteriores à escola agrega aspectos formativos aliados a valores importantes, o que se reflete no sentimento de pertença social” (LEITE; CARVALHO, 2016, p. 132), e pode fazer com que se reforcem os laços da comunidade onde a escola está inserida. Já a pesquisa de Lansky (2012), que articulou as áreas da Arquitetura e da Educação, observou diferentes práticas sociais de sujeitos crianças e adultos/as e de diferentes classes sociais, que ocorreram em um espaço público da cidade e demonstrou que os variados aspectos de vivências infantis influenciam na criação, no desenvolvimento e na manutenção de aparelhos públicos direcionados às crianças nas cidades - o que é uma forma de impactar o currículo de uma cidade. A pesquisa de Carneiro (2020), da vertente pós-crítica dos estudos curriculares, procurou entender o encontro dos corpos que circulam pelo centro da cidade de Belo Horizonte com os signos disparados pelos ativismos urbanos. A autora acompanhou ações artísticas de uma artista não-binária, errática e desviante da norma de gênero heteronormativa-branca e efetivamente utilizou o conceito de currículo da cidade em sua pesquisa.

O que consideramos diante do exposto é que uma cidade - toda e qualquer cidade - possui incontáveis possibilidades para cada pessoa que dela usufruir: cada cidade possui seu currículo. Escolher uma parte dela para investigar em uma pesquisa social é demonstrar como cada investigação pode ser única, múltipla e irrepetível. Neste texto, selecionamos alguns eventos relacionados à categoria de gênero como exemplos

de achados de uma pesquisa que investigou o currículo da cidade, mas outras categorias também foram analisadas na pesquisa que subsidia este artigo (SOUZA, 2020), como as de classe social, de moralidade, das relações intra e intergeracionais, além da presença do discurso escolar em crianças organizadas em um programa de educação integral. Ainda que nos utilizemos da mesma pergunta de pesquisa, do mesmo referencial teórico e dos mesmos instrumentos de pesquisa para investigar outros sujeitos que interagem com a(s) cidade(s), será possível mostrar diferenciações e produções distintas nas mais variadas categorias de análise que nos auxiliarão a compreender como se dão as mais diferentes realidades sociais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, A.; PADILHA, P. R. Educação cidadã: fundamentos e práticas. **Educação Cidadã**; 6. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. 123p.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Carta das Cidades Educadoras**. Belo Horizonte, 2004. Disponível em <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubFitxerAc.do?iddoc=84472>>. Acesso em maio de 2021.

BELO HORIZONTE. **Comunidade integrada**: cidade para as crianças aprenderem. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2014/06/Comunidade_Integrada-Prefeitura-de-BH.pdf>. Acesso em maio de 2021.

BELO HORIZONTE. Programa Escola Integrada: orientações gerais para as escolas. **Prefeitura de Belo Horizonte**. Belo Horizonte, 2012.

BELOHORIZONTE. **Educação**: Programa Escola Integrada. 2018. Belo Horizonte. Disponível em <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-integrada>>. Acesso em maio de 2021.

BONAFÉ, J. M. La ciudad em el curriculum e el curriculum em la ciudad. *In*: GIMENO, J. (org.). **Saberes e incertidumbres sobre el curriculum**. Madrid: Editora Morata, 2010. p. 1-28.

BONAFÉ, J. M. O currículo está na rua e devemos investigá-lo. **Portal Aprendiz**. Entrevista concedida. Nov. 2014. Disponível em <<http://porvir.org/o-curriculo-esta-na-rua-devemos-investiga-lo/20141127/>> Acesso em maio de 2021.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 16 jul. 1990; retificado no Diário Oficial da União de 27 setembro de 1990. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em maio de 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Brasília: 1996. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em maio de 2021.

CALDEIRA, M. C. S.; PARAÍSO, M. A. Conflitos entre a demarcação do infantil e a antecipação da alfabetização no currículo do ensino fundamental. **Cadernos de Educação**. n. 62. Jul/Dez. 2019. pp. 115-134.

CANEIRO, G. C. **Currículo das errâncias com a pedagogia da hesitação**: corpo, cidade e artivismos. 2020. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2020.

CARVALHO, L. D. **Educação (em tempo) integral na infância**: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade. 2013. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2013.

CASTANHEIRA, M. L. **Aprendizagem contextualizada**: discursos e inclusão da sala de aula. Belo Horizonte, Ceale e Autêntica Editora. 2004. 192 p.

CORAZZA, S. M. **O que quer um currículo?**: pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 150 p.

CORAZZA, S. M. **História da infância sem fim**. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. 392p.

COSTA, M. V. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, M. (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação. Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2002.

DELEUZE, G. *Post-Scriptum* sobre as Sociedades de Controle. **Conversações**. 1. ed. 3 reimp. 1990. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População**. Tradução de Eduardo Brandão. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 295 p.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª. Ed. 3ª. Reimp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a. 244 p.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993. 57 p.

GADOTTI, M. Educação Integral no Brasil: inovações em processo. **Educação Cidadã**; 4. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. 127 p.

LANSKY, S. **Na cidade, com crianças**: uma etno-grafia especializada. 2012. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. 2012.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. P. 35-86.

LARROSA, J. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4 ed. 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. pp. 183-198.

LEITE, L. H. A.; CARVALHO, L. D.; VALADARES, J. M. **Educação Integral e Integrada**: módulo II - Desenvolvimento da Educação Integral no Brasil. Belo Horizonte: Universidade Aberta do Brasil. 2010. 142 p.

LEITE, L. H. A.; CARVALHO, P. F. L. Educação Integral na cidade: processos de formação de territórios educativos na experiência de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. In: **Ágora**. v. 3, n. 6. 2016. pp. 131-150.

NELSON, C.; TREICHELER, P.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11ª reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. pp. 7-37.

PARAÍSO, M. A. Contribuições dos Estudos CULTURAIS para a EDUCAÇÃO. In: **Presença Pedagógica**. v. 10. n. 55. Jan./Fev. 2004. pp. 53-61.

PARAÍSO, M. A. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo. **Educação e Realidade**. v. 30, n. 1. Porto Alegre, 2005. p. 67-82.

PARAÍSO, M. A. **Pesquisas sobre Currículos e Culturas**: temas, embates, problemas e possibilidades. 1ª ed. Curitiba: Editora CRV. 2010. 171p.

PROUT, A. Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância. *In*: **Cadernos de Pesquisa**. v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010.

ROSE, N. Como se deve fazer a história do eu. **Educação e Realidade**. v.26, n.1, jan./jul. 2001. p. 33-57.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2001. 117 p.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 6 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 156 p.

SOUZA, Pollyanna Regina Batista de Souza. **O currículo da cidade e os modos de subjetivação de crianças em uma experiência de educação integral**. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2020.

YÚDICE, George. Cultura e educação no novo entorno. *In*: SOMMER, L. H.; BUJES, M. I. E. (Orgs.). **Educação e cultura contemporânea**: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens: Canoas: Ed. Ulbra, 2006. 316 p.

SOBRE O ORGANIZADOR

DAVID GARCÍA MARTUL (david.martul@urjc.es) (ORCIDId: <https://orcid.org/0000-0002-0160-9374>). Profesor del Departamento de Ciencias de la Comunicación y Sociología de la Facultad de Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España. Graduado en Historia en la Universidad de Santiago de Compostela y Graduado en Documentación en la Universidad Carlos III de Madrid. Doctor Europeo en Documentación por esta última universidad. Ha impartido docencia en numerosas universidades tanto en España, Universidad Carlos III de Madrid y Universidad Rey Juan Carlos, como en Universidades Europeas como la School of Journalism, Media and Cultural Studies de la University of Cardiff, en la University of Sheffield, la University of Brighton en Reino Unido o la HoogeSchool de Rotterdam. También ha sido docente en la Universidad de Guadalajara (México) y la UNAM. Ha participado en proyectos de investigación internacionales tanto con países europeos como africanos (con la Universidad Cheik Anta Diop y la Universidad de Cabo Verde) en el campo de la cooperación interuniversitaria para el desarrollo de herramientas de alfabetización digital. Cuenta con más de 60 trabajos de investigación científica en los campos de la Alfabetización Digital y Mediática, Documentación y Comunicación.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acumulação Flexível 18, 19, 20, 21, 23, 27

Afiliação institucional 379, 391

Alfabetización mediática 345, 348, 354

Âncoras de carreira 296, 299, 300, 301, 308, 310, 311, 314, 320, 321

Antropología cultural 41

Ardublock 255, 257, 258

Arduino 237, 239, 240, 241, 243, 245, 255, 257, 259

Arte participativo 161, 174

Atención de calidad 193, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202

Atividade 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 36, 134, 135, 141, 142, 144, 145, 212, 213, 300, 304, 305, 322, 330, 335, 337, 343, 364, 366, 368, 414

Autoprodução 1, 3, 14

B

Boca a boca eletrônico (eWOM) 357, 361

C

Cálculo de integral 229, 233

Campo virtual 284

Capacitación 193, 198, 199, 202, 203, 221, 240, 241, 348, 349, 355

Carnero Hoke 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 90

Carreira 30, 31, 32, 33, 34, 37, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 320, 321, 395, 398, 408

Carreira dos jovens 296

Carreira Proteana 126, 127, 129, 146, 302

Carreiras Sem Fronteiras 126, 129, 136, 148, 302, 303, 310, 321

Cidadania global 149, 150, 152, 154, 157, 159, 160

CMS 270, 271, 272, 280

Comidas ancestrales 91

Competencias Mediática 345

Competencia tecnológica 260

Computação 238, 246, 247
Comunidade campesina 50, 61, 63, 76
Comunidades afrodescendentes 41, 44
Cultura 4, 9, 13, 20, 26, 31, 34, 35, 42, 44, 45, 47, 48, 50, 78, 81, 90, 91, 92, 98, 99, 133, 149, 151, 153, 156, 157, 158, 170, 171, 172, 173, 175, 180, 181, 182, 186, 192, 209, 211, 246, 249, 251, 257, 259, 266, 286, 303, 333, 335, 345, 348, 351, 352, 353, 394, 400, 403, 404, 405, 406, 407
Currículo da cidade 177, 178, 179, 181, 186, 187, 188, 189, 190, 192

D

Database 227, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 279, 280, 282, 379
Diabetes gestacional 217, 218, 221, 222, 223, 227
Digital Humanities 270, 281
Domicilios 114, 115, 117

E

Educação integral 177, 178, 182, 183, 184, 185, 189, 190, 191, 192, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 215
Educação para a paz 149, 150, 159
Educación 41, 43, 49, 79, 80, 114, 161, 162, 163, 164, 168, 170, 172, 175, 176, 193, 194, 217, 218, 219, 242, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 259, 284, 286, 294, 295, 348, 355, 356
Educación en ingeniería 284
Educación para el futuro 246, 249, 250
Edukit10 237, 255
Embrapa 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393
Enfermedades mentales 260, 261
Enseñanza de la robótica 237, 256
Ensino de línguas 150, 152
Escala de Avaliação 409
Escala global e regional 101, 102, 103, 107
Estado do Conhecimento 204, 205, 206, 208, 210, 211, 212, 214, 215
Estudos culturais 177, 179, 191
Experiencia de aprendizaje 246, 247, 251

F

Familiares cuidadores 114, 115, 117, 118, 119, 123, 124, 125

Flipped-classroom 246, 247

G

Gestão de carreira 148, 296, 408

Guisos 91, 98

Guisos maya 91

H

Hábitos saludables 218

Hipertrigliceridemia 218, 224

História de vida 204, 205, 207, 208, 212

I

Identidad 49, 50, 51, 52, 53, 54, 59, 60, 63, 65, 81, 88, 100, 172, 256, 355

Identidade 39, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 138, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 157, 186, 192, 213, 216, 299, 302, 303, 320, 333

Impactos psicossociais 101, 102, 103, 104, 109, 111

Inclusión 122, 124, 161, 162, 163, 164, 167, 170, 171, 172, 174, 193, 194, 195, 196, 198, 202, 203, 353, 355

Inclusión cultural 161, 171

Indagación 284, 285, 289, 290, 291, 292

Indianidad 78, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90

Indigenismo 78, 79, 85, 86, 89, 90

Indio 50, 53, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90

Individualidade 1, 36

Intelectual 3, 78, 81, 86, 89, 197, 203, 209, 210, 216, 261, 316

L

Lenguaje visual 345, 348, 349

Linderos 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76

M

Mal-estar 19, 23, 38, 40

Mal-estar no trabalho 19

Marketing de Relacionamento 357, 359, 360, 372, 373, 374, 375, 377
Marketing Relacionado com Causas 322
Maya 91, 92, 93, 94, 98, 99
Mediação intercultural 149, 150, 152, 157, 158, 159, 160
Mediterranean 270, 272, 281, 282, 283
Mercado 18, 19, 21, 22, 27, 29, 33, 38, 102, 127, 133, 145, 184, 195, 197, 208, 226, 266, 303, 307, 317, 318, 333, 343, 348, 377, 394, 395, 396, 402, 406, 407
México 81, 90, 91, 99, 100, 107, 108, 109, 161, 162, 163, 166, 169, 175, 176, 260, 261, 262, 263, 269, 415
Mídias sociais 357, 359, 361, 362, 363, 370, 372, 373, 376, 377
Modelización 284, 285, 290, 291, 292
Modern Age fortification networks 270

N

Necesidades 114, 115, 117, 123, 166, 262, 267, 345, 351, 353
Netnografia 357, 359, 363, 364, 365, 370, 372, 373, 376
Normativa 114, 115, 117, 123, 194, 215, 379, 391, 392
Notificação compulsória de doenças 409, 415

O

Obesidad 218, 219, 223, 224, 225
ONG 260, 262, 267, 268, 322, 323, 324, 331, 332, 334, 335, 338, 339, 340, 344, 346
Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento 322

P

Padronização 23, 234, 304, 305, 306, 307, 315, 379, 380, 381, 384, 386, 389
Página-web 260, 266, 267
Pandemia da COVID-19 102, 104, 109
Pensamiento simbólico 50, 53
Personas con demencia 114, 115, 117, 119, 121, 123, 125
Personas con discapacidad 121, 122, 123, 124, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 201, 202, 203
Pesquisas sociais em educação 177, 178, 179, 189
Plataforma e-learning 345, 346, 348, 349, 350
Política de comunicação 335, 379, 384, 392
Prazer e Sofrimento no Trabalho 19
Prevención 124, 218, 221, 222, 225

Produção 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 20, 21, 23, 37, 104, 154, 155, 156, 158, 178, 179, 183, 184, 186, 205, 206, 208, 214, 216, 304, 305, 331, 375, 379, 380, 381, 382, 387, 389, 390, 391, 392, 393, 404, 408, 411

Professor 1, 157, 186, 188, 204, 205, 207, 208, 211, 212, 215, 216, 394

Programação 229, 232, 233

Programação em C 229

Proyectos artísticos 161, 164, 166, 171

R

Regra do Ponto Médio 229, 231, 233, 234

Robótica 237, 238, 239, 242, 245, 255, 256, 257, 259, 305, 306, 307, 398

Roel Pineda 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 89, 90

S

San Basilio de Palenque-Colombia 41

Símbolos Adinkra 345, 348, 349

SINAN 409, 410, 411, 412, 413, 414, 416

Sociabilidade 1, 3, 13

Social Média 322, 323, 334, 357, 358, 375, 377, 378

Social Média Marketing 322, 323

T

TAC 260

Tecnologia 11, 13, 28, 42, 44, 47, 48, 103, 145, 164, 166, 171, 206, 238, 242, 245, 247, 251, 252, 255, 257, 259, 260, 264, 265, 296, 297, 298, 301, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 321, 343, 362, 364, 369, 377, 380, 392, 402, 406

Tendências 26, 27, 394, 395, 398, 407, 408

Tenencia de la tierra 61, 62, 76

Teorias de carreira 296, 298, 299, 308

Trabajo colaborativo 237, 249, 252, 284, 285, 286, 289, 293, 294

Trabalho 1, 2, 3, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 102, 105, 115, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 155, 181, 182, 183, 184, 185, 204, 208, 209, 211, 213, 214, 215, 229, 233, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 311, 312, 313, 315, 316, 317, 318, 320, 321, 324, 326, 328, 329, 332, 334, 336, 338, 343, 357, 364, 369, 380, 381, 384, 389, 391, 392, 395, 396, 397, 398, 399, 401, 402, 403, 404, 406, 407, 408, 411, 412, 414

Transição involuntária 126, 137, 140, 147

U

Universidad del Sinú 41

V

Vigilância Epidemiológica 409, 410, 411, 412, 414, 415

“Você RH” 394, 395, 407

W

Web of Science 1, 379, 380, 381, 382, 385, 386, 389



**EDITORA
ARTEMIS**