

VIAS REFLEXIVAS



Revista Multidisciplinar
Faculdade Municipal de Palhoça - FMP
Edição 17 – Ago. 2023



REVISTA MULTIDISCIPLINAR DA FACULDADE MUNICIPAL DE PALHOÇA



VIAS REFLEXIVAS

N. 17, ago. 2023

FICHA CATALOGRÁFICA

DIAGRAMAÇÃO

Luzinete Carpin Niedzieluk

PERIÓDICO DIGITAL

www.fmpsc.edu.br

ISSN 2176-641X

Rua José Pereira dos Santos, 99.
Ponte do Imaruim, Palhoça/
CEP 88130-475



VIAS REFLEXIVAS

N. 17, ago. 2023

DIRETOR EXECUTIVO DA FMP

Fábio Henrique Pereira

DIRETOR ACADÊMICO

Jair Joaquim Pereira

DIRETOR ADMINISTRATIVO

Denis Liberato

CAPA

Susana Medeiros Vieira

DIAGRAMAÇÃO

Luzinete Carpin Niedzieluk

EDITORA/COORDENADORA

Luzinete Carpin Niedzieluk

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Fábio Henrique Pereira

Profa. Fabiana Witt

Prof. Jair Joaquim Pereira (*ad hoc*)

Profa. Luzinete Carpin Niedzieluk

Prof. Marcelo José Cavalcanti (*ad hoc*)

SUMÁRIO
N. 17 (2023)

APRESENTAÇÃO

Luzinete Carpin Niedzieluk

06

ARTIGOS

Educação Infantil: questões temporais e espaciais na visão de docentes Jucelene H. Ramos da Silva, Luzinete Carpin Niedzieluk	08
A avaliação na educação infantil na perspectiva da pedagogia Waldorf Ana Maria Carvalho Barroso, Eliana Aparecida Gandra, Maria Nazaré Pereira, Odimar Lorenset	22
Por uma pedagogia decolonial: epistemologia rebelde na Faculdade Municipal de Palhoça Isadora Muniz Vieira	32
Reflexões de Gênero na Educação Infantil: desnaturalizando e transgredindo gênero na cultura de pares Juliana Silva Noboro Marques; Juliane Di Paula Queiroz Odinino	44
Eles no Magistério: gênero, identidade e docência nos anos iniciais Larissa da Silva Marques, Juliane Di Paula Queiroz Odinino	55
Participação digital como modalidade de participação política Fabiana Witt, Wender Cris de Souza Firmino	69
Avaliação dos custos e precificação: uma estratégia para maximização dos resultados de uma pequena empresa do setor mecânico e autopeças Leandro Samuel Luiz, Mauricio Andrade de Lima, Joici Lilian Rodrigues, Ana Bárbara Silveira Mendonça Santos Dias, Fabiana Elisa Boff Silveira	85
O conhecimento produzido no programa de pós-graduação em administração universitária da UFSC: contribuições para as políticas de ações afirmativas Karina Francine Marcelino, Monica Feitosa de Carvalho Pedrozo Gonçalves	101
Estratégias e Recomendações para a elaboração de um plano de comunicação na Faculdade Municipal de Palhoça Vinícius Nunes de Lima, Mariane Rosineide Estefano	114

APRESENTAÇÃO

A Revista *Vias Reflexivas* é uma publicação eletrônica, com periodicidade anual da Faculdade Municipal de Palhoça. Publica artigos, resenhas e entrevistas de áreas diversas. O número 1 foi publicado em meio impresso, em agosto de 2008 sob o ISSN 1983-5515 e, a partir do número 2, a publicação do periódico passou a ser on-line, sob o ISSN 2176-641X, sendo que este número foi publicado em agosto de 2009. Os textos podem ser produzidos por pesquisadores/docentes da FMP, assim como por professores (mestres e/ou doutores) juntamente com discentes e por docentes (mestres e/ou doutores) de outras Instituições de ensino e/ou pesquisa, visando a estreitar os laços entre a extensão, a pesquisa e o ensino. Estes textos são avaliados anonimamente por dois pareceristas do Conselho Editorial. Apenas os trabalhos aprovados pelos dois pareceristas serão encaminhados para publicação, desde que as modificações sugeridas, se houver, forem atendidas pelo(s) autor(es), além de a revisão ser de responsabilidade do autor ou autores dos textos. Assim, ao enviar o material para publicação, o(s) autor(es) está(ão) automaticamente concordando com as diretrizes editoriais da Revista e, além disso, cedendo os direitos autorais relativos aos trabalhos publicados.

Com imenso contentamento, mais uma vez, conseguimos dar continuidade ao Projeto de Extensão da FMP - Revista *Vias Reflexivas* e publicar o número 17 (dezessete) que traz estudos de diferentes vertentes teóricas e metodológicas, circunscrevendo importantes investigações nas áreas de Pedagogia, Educação, Administração e outras mais. Assim, os trabalhos publicados pretendem contribuir para promover um diálogo construtivo entre esses campos do saber. Este número conta com 09 (nove) artigos.

O primeiro artigo intitulado “Educação Infantil: questões temporais e espaciais na visão de docentes” busca compreender como a organização do tempo e do espaço contribui para o desenvolvimento das crianças nos Centros de Educação Infantil (CEI). A metodologia utilizada na pesquisa foi de revisão bibliográfica, descritiva e qualitativa e, como ferramenta foi utilizado um questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas. Os resultados da análise apontaram para uma certa incompREENSÃO da importância das concepções de espaço e tempo pelas professoras.

O segundo intitulado “A avaliação na educação infantil na perspectiva da pedagogia Waldorf” traz uma reflexão refletir sobre a concepção de avaliação nesta abordagem, na tentativa de torná-la acessível aos educadores, apresentando novas formas de pensar a avaliação nos contextos da creche e da pré-escola.

O terceiro “Por uma pedagogia decolonial: epistemologia rebelde na Faculdade Municipal de Palhoça” mostra o resultado de estudos, a partir do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) e das monografias dos acadêmicos do curso de Pedagogia da instituição. São produzidos conhecimentos contra hegemônicos comprometidos com a legislação e documentos da educação que visam a consolidação de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária.

Já o quarto “Reflexões de Gênero na Educação Infantil: desnaturalizando e transgredindo gênero na cultura de pares” problematiza diferentes saberes e histórias que as crianças trazem, como produzem e reproduzem elementos concernentes às suas identidades gênero, visando compreender à luz dos jogos de papéis de gênero no contexto da cultura de pares, visto que é por meio das brincadeiras que elas fazem as trocas produzindo e reproduzindo culturas.

O próximo “Eles no Magistério: gênero, identidade e docência nos anos iniciais” traz uma reflexão sobre o exercício docente, histórica e culturalmente pré-estabelecido que o associa ora a características tidas como masculinas ora como femininas. Este texto apresenta

depoimentos de três professores homens, atuantes nos anos iniciais em escolas do Município de Palhoça – SC.

O sexto “Participação digital como modalidade de participação política” apresenta uma investigação que mostra de que forma a participação digital tem sido estudada como uma modalidade de participação política. Os corpora que compõem a pesquisa foram retirados da base de dados SciELO sobre artigos publicados no Brasil, entre os anos de 2014 a 2021, que versam sobre os temas participação política digital e democracia. Foi feito um mapeamento bibliométrico.

O sétimo “Avaliação dos custos e precificação: uma estratégia para maximização dos resultados de uma pequena empresa do setor mecânico e autopeças” objetiva propor um processo formal e estratégico de análise e formação de um preço de venda mais competitivo para uma microempresa do setor de Mecânica e Autopeças. Trata-se de uma pesquisa qualitativa-quantitativa e descritiva cujas estratégias de pesquisa utilizadas foram à pesquisa documental e o estudo de caso.

O oitavo “O conhecimento produzido no programa de pós-graduação em administração universitária da UFSC: contribuições para as políticas de ações afirmativas” busca compreender como o conhecimento produzido por meio das dissertações desenvolvidas junto ao Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária (PPGAU) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) contribui para o desenvolvimento das políticas públicas de ações afirmativas.

O nono “Estratégias e Recomendações para a elaboração de um plano de comunicação na Faculdade Municipal de Palhoça” propõe um plano de comunicação com ênfase na utilização das redes sociais da faculdade como um canal de interação com o público-alvo buscando alargar a comunicação e torná-la mais efetiva.

Convidamos todos para desfrutarem destas leituras!

Profa. Dra. Luzinete Carpin Niedzieluk
Editora/Coordenadora
Vias Reflexivas

EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES TEMPORAIS E ESPACIAIS NA VISÃO DE DOCENTES

Jucelene H. Ramos da SILVA (FMP)

ramosjucelene@gmail.com

Luzinete Carpin NIEDZIELUK (FMP)

luzinete.carpin@fmpsc.edu.br

RESUMO: Esta pesquisa pretende como objetivo geral: Compreender como a organização do tempo e do espaço contribui para o desenvolvimento das crianças no Centro de Educação Infantil (CEI). E como objetivos específicos: a) Discorrer sobre a organização do tempo e do espaço pelas professoras no CEI; b) Analisar as concepções de tempo e de espaço das docentes; c) Verificar como o desenvolvimento da criança é trabalhado, é estimulado? Pretende-se analisar como as experiências vivenciadas pelas crianças na educação infantil influenciam no seu desenvolvimento; comparar a organização da rotina e os espaços na educação infantil dentro do CEI. Para tal utilizamos documentos oficiais tais como, BNCC (2018), DCNEI (2010), BCPALHOÇA (2019) e teóricos como Vygotsky (1994), Andrade (2016), Souza (2007), Gil (2002), Bondioli (2004), Zabalza (1998), Lima (2001), entre outros. A metodologia da pesquisa é de revisão bibliográfica, descritiva e qualitativa e, como instrumento de pesquisa foi utilizado um questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas. Os resultados apresentados no decorrer da análise apontaram para a incompreensão da importância das concepções de espaço e tempo pela professora 1 (P1) e a professora 2 (P2) se mostra mais consciente de seu trabalho buscando proporcionar um planejamento das atividades na sua sala oportunizando o desenvolvimento das crianças envolvidas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Questões Temporais e Espaciais; Visões dos docentes.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda a visão de docentes sobre questões de espaço e tempo no desenvolvimento da organização na educação infantil. Verificar como os docentes compreendem e abordam estas questões e como elas contribuem para o desenvolvimento das crianças.

Dito de outra maneira nosso problema de pesquisa consiste em responder a seguinte pergunta: Como é pensada a organização do tempo e do espaço para educação infantil pelas docentes?

A partir do problema de pesquisa é que definimos o seguinte objetivo geral: Compreender como a organização do tempo e do espaço contribui para o desenvolvimento das crianças no CEI. E como objetivos específicos: a) Discorrer sobre a organização do tempo e do espaço pelas professoras no CEI; b) Analisar as concepções de tempo e de

espaço das docentes; c) Verificar como o desenvolvimento da criança é trabalhado, é estimulado?

A metodologia utilizada constitui-se em pesquisa de revisão bibliográfica, descritiva de análise documental e qualitativa. Como instrumento de pesquisa utilizou-se um questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas distribuído as informantes via *google forms*.

2. ANCORAGEM TEÓRICA

Apresentaremos algumas concepções acerca das questões temporais e espaciais na educação infantil defendidas por pesquisadores e também um pouco das propostas dos documentos norteadores relacionadas à esta temática.

2. 1 QUESTÕES TEMPORAIS E ESPACIAIS

Temas relativos à organização temporal e espacial na educação infantil têm virado objeto de muitas investigações nas últimas décadas por estudiosos como, Zabalza, 1998; Lima, 2001; Bondioli e Galdabino, 2004; Barbosa, 2006 e outros. A organização dos espaços físicos, o impacto desses espaços e ambientes nas interligações das crianças e as diferentes formas como as rotinas são estabelecidas são temas discutidos por esses autores. Para Zabalza (1998), os termos espaço e ambiente possuem significados diferentes, pois o primeiro se refere ao próprio espaço físico, e o segundo, mais amplamente, são quatro dimensões - física, temporal, funcional e relacional. Juntando essa ideia, Lima (2001) propôs a noção de que espaço e ambiente são indissociáveis:

As observações sugerem, portanto, que o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço alegria, o espaço medo, o espaço proteção, o espaço mistério, o espaço descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou de opressão (LIMA, 2001, p. 30).

Segundo o que afirma Zabalza (1998), a ideia do espaço tem como elemento curricular no qual foi modificado ao longo tempo na história da educação, podendo perceber que o espaço era visto somente como um lugar para que pudessem ensinar. Em muitos momentos, o espaço foi reconhecido como um objeto instrumental e também foi visto como elemento facilitador. Assim em uma outra abordagem, o espaço passou a ser considerado também um fator de aprendizagem para influenciar as ações das crianças. Em relação a isto, este autor ainda assevera que:

As disposições ambientais facilitam ou inibem as atividades de aprendizagem, apoiam e fortalecem o desejo de aprender, estimulam o envolvimento profundo ou superficial e convidam as crianças a apressarem-se ou a movimentarem-se lentamente. Com ou sem conhecimento do professor, o ambiente envia mensagens e os que aprendem respondem (ZABALZA, 1998, p. 08).

A questão da organização espacial está intimamente relacionada à otimização do tempo de educação infantil, sua configuração permite que os educadores estabeleçam rotinas em sua prática educativa cotidiana.

A construção de rotinas escolares para crianças bem pequenas deve considerar a organização da vida no cotidiano, o ritmo e a distribuição do que acontece ao longo do tempo como questões principais. Conforme apontam Bondioli e Galdabino (2004, p.189):

[...] é preciso considerar o tempo subjetivo da organização das atividades cotidianas pelos indivíduos que vivem nas escolas, pois é por meio dele que as crianças vivenciam e vivenciam questões de temporalização em ambientes sociais fora do lar. Por fim, [...] também definem situações rotineiras como situações habituais que se desenvolvem no dia a dia e têm uma estrutura pré-determinada.

A questão da organização espacial está intimamente relacionada à otimização do tempo na educação infantil, que se configura de forma que os educadores estabeleçam rotinas em sua prática educativa cotidiana.

Defendemos a ideia de que o ambiente da educação infantil é gerado pela interação de determinadas dimensões (interações físicas, funcionais e temporais), assim nosso foco nesta pesquisa são as dimensões temporal e espacial na visão das docentes.

2.2 DOCUMENTOS NORTEADORES

Traremos aqui pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (2010), da Base Nacional Curricular Comum - BNCC (2017) e da Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Palhoça – BCPALHOÇA (2019).

Lembramos que estes documentos pretendem ser ferramentas que buscam orientar a elaboração do currículo específico de cada escola, considerando as particularidades metodológicas, sociais e regionais de cada instituição.

É proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (2010), que a educação infantil deve seguir os seguintes princípios: ética, política e estética. Ou seja, a criança ao frequentar a instituição de ensino está se preparando não apenas para a sua vida escolar futura no ensino fundamental / médio, mas também está se preparando para ser um cidadão.

Nas DCNEI (2010), a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) é um documento que pretende nortear o que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro, englobando todas as fases da educação básica, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio. Trata-se de uma espécie de referência dos objetivos de aprendizagem de cada uma das etapas de sua formação.

A BNCC (2017) indica 117 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, agrupados em 15 conjuntos (5 campos de experiência X 3 grupos por faixa etária). Estes correspondem à Bebês (0 - 1a6m); Crianças bem pequenas (1a7m - 3a11m) e Crianças pequenas (4a-5a11m). Nesta pesquisa trabalhamos com esta última faixa etária, considerando as crianças como sujeito históricos e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivenciam, constroem suas identidades pessoais e coletivas, brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Buscamos explorar questões de espaço e tempo que constituem-se em campos de experiência amarrados aos direitos de aprendizagem que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Assim, a rotina embasada na BNCC (2017) constitui-se na participação das crianças na construção da rotina, demonstrando a importância dos momentos para alimentação, higiene e descanso é de extrema importância e essa escuta pode ser realizada a todo momento com os sinais, gestos e falas das crianças

Na Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Palhoça, BCPALHOÇA (2019), conforme dados estatísticos de setembro de 2019, os Centros de Educação Infantil - CEIs municipais atendem 2.922 crianças na creche e 2.432 na pré-escola. Essas crianças são cuidadas e educadas por 568 professores, 426 deles dedicados à creche e 142 à pré-escola. Já as instituições parceiras atendem 1.003 crianças na creche, com 47 professores e 36 auxiliares de classe, e 1.318 crianças na pré-escola, com 54 professores e três auxiliares de classe.

Neste documento há uma atenção especial ao tripé: Cuidar, educar e Brincar considerados como elementos de suma importância na Educação Infantil, devendo a

instituição escolar, aprimorar formas para trabalhá-las de forma integrada possibilitando o Cuidar Educando e o Educar brincando, independente da instituição ser creche ou pré-escola.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada constitui-se em pesquisa de revisão bibliográfica, descritiva, de análise documental e qualitativa. Como instrumento de pesquisa utilizou-se um questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas distribuído via *google forms*.

3.1 INSTITUIÇÕES E SUJEITOS DA PESQUISA

Realizou-se a pesquisa em duas instituições de ensino, distribuídas em: uma (01) escola pública e uma (01) escola privada do município de Palhoça. Os sujeitos da pesquisa foram dois (02) docentes da Educação Infantil, sendo (01) um professor (a) de cada instituição.

4. ANÁLISE DE DADOS

A análise foi realizada com base nas respostas dos docentes, os quais terão seus nomes em sigilo, aqui denominados como: P1 - professora 1, P2 - sendo a professora 2. Lembramos que as respostas foram digitadas tais quais as informantes as escreveram, elas possuem algumas inadequações linguísticas, mas este não é nosso foco.

A respeito das instituições, foram usadas as siglas PU para se referir a instituições de ensino público, e PR para se referir a instituições de ensino privado. Ressaltamos, mais uma vez, que as respostas foram transcritas tal e qual as informantes as responderam.

Para analisar as respostas do questionário, foram elaborados quadros explicativos referentes a cada questão, é claro que por questões de espaço aqui trouxemos apenas alguns destes quadros. No primeiro quadro, apresentam-se informações de identificação de cada professora, como idade, formação, há quanto tempo atua na área. Prosseguindo serão apresentados quadros destinados a algumas perguntas específicas.

Quadro 1: Dados de formação das professoras

P1 – PU PROFESSORA 1 – ESCOLA PÚBLICA	Idade: 30 anos Formação: pedagoga
P2 – PR PROFESSORA 2 – ESCOLA PRIVADA	Idade: 39 anos Formação: pedagoga Há quantos anos atua nesta área? Há 2 anos Quantos alunos há na sua sala? 16 alunos

Quadro 2: Projeto Político Pedagógico

QUESTÃO 1: Como devemos pensar o Projeto Político Pedagógico (PPP) na Educação Infantil?	P1-PU - sim com certeza toda equipe empenhada.
	P2-PR - Devemos realizar com toda a comunidade escolar, pais, professores, funcionários, direção. Pois todos têm interesse no crescimento da escola e aprendizagem dos alunos.

P1 não responde à questão de como deveria ser pensado o **Projeto Político Pedagógico da Escola**, apenas diz que a equipe deve se empenhar. Sua resposta ficou muito vaga.

P2 responde com mais clareza, sobre como deveria ser pensado o **Projeto Político Pedagógico** da Escola, onde cita que, toda a equipe escolar, entre outros, deve ser responsável pelo aprendizado dos alunos.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens.

Quadro 3: Concepção de criança do PPP da escola

QUESTÃO 2: Em qual concepção de criança o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola está embasado?	P1-PU- O Projeto Político Pedagógico Se Configura Como Uma Importante Ferramenta Para O Planejamento Das Atividades Da Instituição De Ensino. P3-PR- Está embasado na educação integral para que possa ser adaptado às necessidades dos alunos e da comunidade como um todo, pois tem uma grande importância social.
---	---

P1 responde que o PPP é importante, mas não responde qual é a concepção de criança que se encontra no documento da instituição.

P2 responde também que o PPP é muito importante, porém sua resposta foi mais objetiva quanto a importância do Projeto Político Pedagógico para as necessidades dos alunos como um todo.

Conforme definido na Lei Nacional de Diretrizes e Fundações da Educação (LDB, Lei nº 9.394/1996), as fundações devem orientar o currículo da rede de ensino e da rede de unidades federativas, bem como a assessoria pedagógica em todas as escolas públicas e privadas.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Quadro 4: Desenvolvimento da criança

QUESTÃO 3: Na sua escola, o desenvolvimento da criança é trabalhado. É estimulado?	P1-PU- Sim COM MUITA RESPONSABILIDADE
	P2-PR- Não

P1 respondeu com mais clareza, mas na questão anterior foge a resposta.

Percebe-se que P2 responde que onde trabalha não é estimulado o desenvolvimento da criança, com uma resposta muito curta e sem explicações.

Vygotsky afirma que os níveis de desenvolvimento são muito importantes para a criança, pois ela mesma começa a fazer seu desenvolvimento e descobrindo suas habilidades

sem depender da ajuda de outras pessoas. O nível de desenvolvimento potencial se refere à capacidade da criança realizar uma tarefa com o auxílio de outros. Este nível é, para Vygotsky, mais indicado para seu desenvolvimento mental do que aquilo que ela consegue fazer sozinha.

Quadro 5: O cuidar e o educar no PPP

QUESTÃO 4: Como é visto o cuidar e o educar no PPP da escola?	<p>P1-PU- É DE SUMA IMPORTÂNCIA EDUCAR E BRINCAR CONTRIBUI PARA O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PLENO DA CRIANÇA.</p> <p>P2-PR- O cuidado na escola é necessário pois seja ele, alimentar, higienizar e principalmente proteger essa criança são cuidados que devem ser tomado para desenvolvimento da criança. já um pouco diferente do educar , onde devemos agregar conhecimento e descobertas para essa criança, um precisa complementar o outro para maior qualidade de ensino.</p>
--	--

P1 responde que é muito importante cuidar e educar para o desenvolvimento da criança.

P2 diz que cuidar e educar são totalmente diferentes, mas que um precisa completar o outro para ter um bom ensino de qualidade. Isto vai ao encontro dos postulados na BNCC, a qual afirma que, nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. A Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Palhoça (BC) também corrobora esta ideia.

O Cuidar educando e o Educar brincando, independente da instituição ser creche ou pré-escola, culturalmente é assimilado que a criança não é um ser que deva ser preparado para ser adulto, mas um ser que deve e pode vivenciar a sua infância com as suas peculiaridades de criança.

Para analisarmos que o Cuidar, educar e Brincar são indissociáveis, o RCNEI (1998, v. 01, p. 23) corrobora que o Educar se efetiva por intermédio de ações que envolve o Cuidar e o Brincar e ainda por meio de aprendizagens que visam o desenvolvimento da criança

“Educar significa, portanto propiciar situações de cuidados, brincadeiras aprendizagens orientadas de forma integrada”.

Quadro 6: Tempo e espaço na educação Infantil

QUESTÃO 5: Na sua opinião, como deve ser pensada a organização do tempo e do espaço na educação infantil?	P1-PU- ELES PRECISAM CAMINHAR JUNTAS PORÉM CADA UMA TEM SEU VALOR TEMPO PROMOVER MOMENTOS E TEMPO PARA OLHAR REFLETIR PRODUZIR P2-PR- Quando falamos em tempo e espaço, seria muito fácil imaginar uma sala ampla cheia de objetos que contempla o ensino. Por outro lado, algumas horas a mais para usufruir desse espaço. Na verdade, na prática a situação é bem diferente devemos desenvolver muita imaginação em pequenos espaços e fazer com que cada dia seja determinante para maior aproveitamento do aprendizado dessa criança.
--	--

Percebe-se que P1 só fala do tempo, sua resposta é confusa, e ela esquece do espaço. Ambos são importantes e indissociáveis, conforme Horn, 2001, p. 67, “Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades.”

Para Bondioli (2004, p.189), “[...] é preciso considerar o tempo subjetivo da organização das atividades cotidianas pelos indivíduos que vivem nas escolas, pois é por meio dele que as crianças vivenciam e vivenciam questões de temporalização em ambientes sociais fora do lar”.

P2 na sua resposta faz uma crítica em relação ao tempo e espaço e reivindica um tempo maior para que as crianças realmente usufruem deste espaço proporcionando a elas um aproveitamento maior. Nessa duplidade tempo/espac, Barbosa (2006, p. 140) traz o seguinte clipe: “O modo como conhecemos o espaço e o tempo é importante para o que nos constituímos como agentes sociais e para a forma como nos relacionamos com os outros”. No entanto, a escola não está excluída dessa redução, ela simplesmente se reproduz dentro dos limites de nossa experiência externa.

Quadro 7: Importância do estímulo as crianças

QUESTÃO 11: Na sua opinião, qual é a importância de se estimular as crianças?	P1-PU- A criança precisa ser convidada diariamente frequentemente a desenvolver suas habilidades, só assim ela desenvolverá se bem, em seu ensino e aprendizagem.
	P2-PR- Com certeza de grande valia pois tudo parte de estímulos que precisam ser trabalhados para desenvolver melhor suas habilidades e compreensão.

P1 parece estimular seus alunos com relação ao desenvolvimento das questões espacial e temporal e parece estimular seus alunos quanto a isto, Vygotsky (1994) parte da premissa que aprendizagem e desenvolvimento estão interligados desde o primeiro dia de vida da criança. Diz, ainda, que o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e segue atrás do processo de aprendizagem. Por outro lado, entende que um aspecto essencial do processo de aprendizagem se constitui em despertar inúmeros processos internos de desenvolvimento.

Para Vygotsky *apud* Rego (2014, p. 72): “[...] identifica dois níveis de desenvolvimento: um se refere às conquistas já afetivas, que ele chama de nível de desenvolvimento real ou efetivo, e o outro, o nível de desenvolvimento potencial, que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas”.

O nível de desenvolvimento potencial se refere à capacidade da criança realizar uma tarefa com o auxílio de outros. Estimulá-las a brincar juntas.

Quadro 8: Atividades lúdicas x Área de brinquedos

QUESTÃO 12: Na sua escola a área de atividades lúdicas é separada da área de brinquedos?	P1-PU- nunca deverá acontecer isso
	P2-PR- Não

P1 está equivocada na sua resposta pois parafraseando Vygotsky, ele dedica-se ao jogo de troca de papéis ou a brincadeira de “faz de conta” (como, por exemplo, brincar de polícia e ladrão, de médico, de vendinha etc.) (Vygotsky *apud* Rego, 2014, p.80).

P2 resposta curta demais, e em conversa pessoalmente com a pesquisadora afirma que na escola onde trabalha não há área para o fazer atividades lúdicas.

Para Vigotski (1994) ao brincar, os bebês e as crianças pequenas estimulam a aprendizagem, a criatividade, a coordenação motora, o conhecimento e a interação social, além de diversas habilidades importantes para o desenvolvimento infantil, além de estimular seus sentimentos, desejos e necessidades.

Tanto o brincar como a atividade lúdica devem ser utilizados como recursos pedagógicos que compõem a escola.

Quadro 9: Espaço e tempo e a interação da criança

QUESTÃO 13:	
Na sua opinião, o espaço e o tempo contribuem para que as atividades desenvolvidas possibilitem o desenvolvimento e interação da criança atraindo sua atenção e desenvolvimento nas práticas.	P1-PU- Com certeza ESPAÇO E TEMPO também devem sempre estarem caminhando juntos para o pleno desenvolvimento das crianças. P2-PR- Não necessariamente, pois nem sempre a realidade é tão positiva, precisa ser hábil e desenvolver estratégias para que independente do espaço e tempo seja aproveitado de forma gratificante as crianças.

Percebe-se que P1 na resposta anterior quadro 6 - questão 5, só fala do tempo, sua resposta é confusa, e ela esquece do espaço. Aqui ela afirma que tanto o espaço quanto o tempo devem sempre estar juntos, mas percebe-se que não há clareza nas suas respostas anteriores. Aqui parece perceber a importância da organização dos dois.

Lima (1989) propôs a noção de que espaço e ambiente são indissociáveis:

As observações sugerem, portanto, que o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço alegria, o espaço medo, o espaço proteção, o espaço mistério, o espaço descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou de opressão (LIMA, 1989, p. 30).

P2 parece confundir a noção de espaço e tempo que deve ser organizada pela própria professora.

Tanto P1 quanto a P2, só se referem ao espaço externo e não ao espaço interno dos sujeitos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa procurou-se compreender se o tempo e o espaço estão sendo usados na prática pedagógica para o desenvolvimento e aprendizado da criança na educação infantil

e qual seria a percepção dos educadores no cotidiano escolar. Nossa objetivo geral foi alcançado, embora P1 não tenha mostrado por meio de suas respostas uma compreensão ampla, mas a P2 mostrou-se mais esclarecedora em suas respostas.

Percebeu-se que como contribuição para a formação da criança, as professoras, a sua maneira, buscam trabalhar de acordo com as propostas da BNCC, das DCNEI e da Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Palhoça (BCPALHOÇA), nas quais são contemplados os campos de experiências, o desenvolvimento e os direitos de aprendizagem.

Com relação aos **objetivos específicos** que foram: a) Discorrer sobre a organização do tempo e do espaço pelas professoras no CEI; b) Analisar as concepções de tempo e de espaço das docentes; c) Verificar como o desenvolvimento da criança é trabalhado, é estimulado? Observamos como já mostrado nas análises da perguntas algumas confusões da P1 em relação tanto a organização do tempo e do espaço como a sua conceituação, já com relação ao estímulo das crianças a P1 parece compreender pois na sua resposta afirma que “A criança precisa ser convidada diariamente frequentemente a desenvolver suas habilidades, só assim ela se desenvolverá bem, em seu ensino e aprendizagem”. (P1, quadro 07)

Já P2 nas suas respostas é mais esclarecedora, traz definições que vão ao encontro das autoras presentes nesta pesquisa assim como dos documentos oficiais mostrando que na educação infantil, não apenas é necessário compreender questões de tempo e de espaço, mas sim poder refletir sobre seu impacto dentro da escola, é primordialmente uma busca por entender como esses dois conceitos afetam o processo de ensino e aprendizagem e determinar suas regras. Esta docente (P2) mostra por meio de suas respostas ter sua estratégia de alocação de tempo e uso do espaço.

TITLE: EARLY CHILDHOOD EDUCATION: TEMPORAL AND SPATIAL ISSUES FROM THE VIEWPOINT OF TEACHERS

ABSTRACT: This research aims as a general objective: Understanding how the organization of time and space contributes to the development of children in the Children Education Center (CEC). And as specific objectives: a) Discussing the organization of time and space by teachers at CEC; b) Analyzing the teachers' conceptions of time and space; c) Checking how the child's development is worked on, is it stimulated? It is intended to analyze how the experiences lived by children in early childhood education influence their development; compare the organization of routine and spaces in early childhood education within the CEC. For this we use official documents such as BNCC (2018), DCNEI (2010), BCPALHOÇA (2019) as well as theorists like Vygotsky (1994), Andrade (2016), Souza (2007), Gil (2002), Bondioli (2004), Zabalza (1998), Lima (2001), among others. The research methodology is a bibliographical, descriptive and qualitative review and, as a research instrument, a structured questionnaire with open and closed questions was used. The

results presented during the analysis pointed to the misunderstanding of the importance of the concepts of space and time by teacher 1 (T1), while teacher 2 (T2) is more aware of her work, seeking to provide a planning of activities in her room, providing opportunities for the development of the children involved.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Temporal and Space Issues; Teachers' visions.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Inaura Ferreira de. **O processo de adaptação do acolhimento na Educação infantil.** 2016. 24f. – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2016.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

ANGOTTI, Maristela. O desconhecido território da educação infantil e suas implicações para a infância. **Revista Educação e Cidadania**, v. 9, p. 29-38, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/124758>. Acesso em: 10 mar. 2022.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força:** rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça. Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil. Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BONDIOLI, Anna (org.); GALDABINO, Eva **O tempo no cotidiano infantil:** perspectivas de pesquisa e estudo de casos. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a **educação infantil/ Ministério da Educação e do Desporto**, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente.** 7. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em: 19 mar. 2022.

DCNEI LEI Nº. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ... **A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 12 mar. 2022.

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

HORN, Maria da Graça de Sousa. **Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

KUHLMANN JR. Moysés, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p. 5-18, 2000. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 02 mar. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas, elaboração, análise e interpretação de dados.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIMA, Elvira de Souza. **Como a criança pequena se desenvolve.** São Paulo: Sobradinho, 2001.

MARTINS, Lígia Márcia. O Ensino e o Desenvolvimento da Criança de Zero a Três Anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs). **Ensino aos pequenos de zero a três anos.** Campinas – SP: Editora Alínea, 2009, p. 93-121.

MUNIZ, LUCIANA. Naturalmente criança: a Educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, Sonia et al (Orgs.) **Infância e educação infantil.** Campinas, SP: Papirus, (Coleção Prática Pedagógica) 1999, p. 243-268

MUNIZ, Luciana. **Infância e Educação Infantil.** Campinas S.P.: Prática Pedagógica, 2010.

PALHOÇA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).** PDI/FMP de Dezembro de 2019.

PALHOÇA. **Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Palhoça.** Palhoça: Prefeitura Municipal de Palhoça. Editora da Faculdade Municipal de Palhoça, 2019.

REGO, Cristina Tereza. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª edição revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural. 2007. 154 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102252>. Acesso em: 19 abr. 2022.

THIAGO, L. P. S. Espaço que dê espaço. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil:** partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2006, p. 51-62.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: **a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas.** v.4. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente:** O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA WALDORF¹

Ana Maria Carvalho BARROSO (IFNMG)
fabiana.barroso@ufvjm.edu.br
Eliana Aparecida GANDRA (IFNMG)
ligandra@yahoo.com.br
Maria Nazaré PEREIRA (IFNMG)
nazaremariapereira@gmail.com
Odimar LORENSET (IFNMG/UDESC)
odimlor@gmail.com

RESUMO: Este artigo apresenta como temática a avaliação na Educação Infantil segundo a pedagogia Waldorf. O objetivo geral da pesquisa é refletir sobre a concepção de avaliação segundo a Pedagogia Waldorf, mais especificamente direcionada à Educação Infantil. Trata-se, assim, de entender essa concepção e torná-la acessível aos educadores, apresentando novas formas de pensar a avaliação nos contextos da creche e da pré-escola. Para tanto, optou-se por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa e descritiva e de técnica bibliográfica. Fundamentam esta pesquisa autores, como: Lanz (1998), León Fernandez (2019), Steiner (2005; 2006; 2013). Assim, primeiramente, procurou-se conhecer aspectos fundamentais da história da Pedagogia Waldorf, como surgiu, quais os seus princípios, as suas possibilidades práticas e, num segundo momento, passou-se a descrever a concepção e como acontece a avaliação na Educação Infantil segundo a pedagogia Waldorf.

¹ Versão extraída do Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação *lato sensu* em Práticas Pedagógicas ofertado pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – Campus Diamantina já publicada no Congresso Internacional Movimentos Docentes promovido pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Pedagogia Waldorf; Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

No presente artigo é apresentada a pesquisa que teve como objetivo geral refletir sobre a concepção de avaliação segundo a Pedagogia Waldorf, mais especificamente direcionada à Educação Infantil. Trata-se, pois, de entender essa concepção, torná-la acessível aos professores e, também, oferecer novas formas de pensar e praticar a avaliação nos contextos da creche e da pré-escola. A Pedagogia Waldorf tem muito a contribuir no que diz respeito aos modos de pensar a avaliação da aprendizagem e a avaliação de contexto das crianças, todavia, percebe-se que as contribuições dessa pedagogia ainda são pouco conhecidas pelos professores brasileiros.

Na busca por potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, a opção por uma determinada concepção de avaliação diz muito sobre a formação que se deseja para as crianças do presente, com vistas às possibilidades de estas transformarem o mundo de forma positiva. A avaliação é, sem dúvida, parte do projeto político e pedagógico escolhido pela escola para atingir os seus objetivos, tendo como frente a aprendizagem e o consequente desenvolvimento das crianças.

Concorda Hoffmann (2012) que o papel da avaliação é diagnosticar as situações de aprendizagem das crianças, tendo em vista que essa avaliação serve como subsídio para a melhoria da qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças desde a Educação Infantil. Nessa perspectiva, segundo a autora, a avaliação deve ser vista como uma ação orientadora e mediadora, de maneira que o professor tenha um rumo no trabalho com as crianças e estas sejam acompanhadas de forma direta pelo professor, particularmente frente às dificuldades delas, e não como os modelos prontos e acabados que vêm sendo utilizados por muitas instituições educativas.

No atual contexto, muitas tendências e pedagogias surgem com teorias e práticas voltadas para uma educação de qualidade, com formação humana e cidadã. Embora essa discussão tenha se aprofundado nos últimos anos, na prática, ela ainda não se efetivou de maneira a romper com as velhas concepções de avaliação como verificação e medição de aprendizagem. Neste trabalho, procura-se abordar uma concepção de avaliação que se considera mais justa e alinhada aos direitos (BRASIL, 1990) e aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças que frequentam a Educação Infantil (BRASIL, 2017). Assim,

pretende-se conhecer a história da Pedagogia Waldorf, como surgiu, quais são seus princípios e benefícios, como acontece a avaliação segundo essa pedagogia e como ela pode contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, desde bebês, inseridas no espaço da Educação Infantil.

Diante disso, para o desenvolvimento deste trabalho, no que se refere ao problema da pesquisa, buscou-se utilizar uma abordagem do tipo qualitativa; e quanto aos objetivos, a abordagem escolhida foi a descritiva (MINAYO; GOMES, 2013). Como técnica de levantamento de dados, optou-se por uma pesquisa do tipo bibliográfica (GIL, 2009), fundamentada em autores, como: Lanz (1998), León Fernandez (2019) e Steiner (2005; 2006; 2013), e em documentos oficiais da educação, como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 - LDB (BRASIL, 1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009); e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017).

2 PEDAGOGIA WALDORF

A Pedagogia Waldorf, criada pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner (1861-1925), já é centenária. A primeira escola Waldorf surgiu em Stuttgart, na Alemanha, em 1919 (STEINER, 2006; SANTOS, 2015). A iniciativa de se criar essa escola se deve ao fato de que, em 1916, Rudolf Steiner foi convidado a palestrar sobre educação e outros temas aos funcionários da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria. Após a palestra, os funcionários da fábrica solicitaram ao patrão da empresa que fossem colocadas em prática as postulações do palestrante sobre educação das crianças. O patrão acatou as sugestões e fundou a escola *Die Freie Waldorfschule*, a primeira escola Waldorf na Alemanha. No Brasil, a Pedagogia Waldorf tem sido aplicada desde 1956, sendo que a primeira escola a adotar os princípios foi denominada de Escola Waldorf, localizando-se na cidade de São Paulo (CRUZ, 2017).

Essa pedagogia tem fundamentos filosóficos e antropológicos que concebem o ser humano como um conjunto harmônico que abrange o físico, o anímico e o espiritual (STEINER, 2005). As suas práticas voltam-se para o desenvolvimento integral do ser humano, sem perder de vista as dimensões corporal, cognitiva, social e emocional. Essa pedagogia propõe a construção de uma base emocional sólida que ajudará no aprendizado e no desenvolvimento integral da criança, conduzindo-a, ludicamente e sem pressa, de forma harmoniosa e equilibrada, à vida adulta (STEINER, 2005).

Na procura pela compreensão da pedagogia Waldorf, é necessário, segundo León

Fernandez (2019), situar a Antroposofia de Steiner. Com base em diferentes pesquisas, a autora afirma que a Antroposofia é uma forma de observar, refletir e entender o mundo e o homem. Assim, então, assevera:

Steiner considerava-se um homem da ciência, mas sua concepção não se ajustava ao pensamento científico da época, sendo respeitado pela comunidade científica até o momento em que o filósofo tratou sobre o estudo de experiências suprassensoriais e criou a, nomeada por ele mesmo, Antroposofia ou ciência espiritual. Ele viveu em uma época de materialismo científico e objetivismo e teve uma profunda ligação com a obra científica de Johann Wolfgang Von Goethe (1749-1832), pois Steiner foi encarregado de editar todos os seus escritos completos. Dessa forma, o pensamento goethiano teve uma forte influência sobre a filosofia de Steiner (LEÓN FERNANDEZ, 2019, p. 23).

Veiga (1994) observa que a Filosofia da Liberdade² de Steiner seria, para o próprio teórico, apenas a direção para atingir o desenvolvimento necessário para adquirir um pensar puro, a liberdade e o conhecimento. Assim, no auge dos seus estudos, Steiner elabora a Antroposofia. A cosmovisão antroposófica emerge da busca por apontar o caminho que o homem pode percorrer a partir de sua vivência interna, fazendo com que esta vivência reflita de diferentes modos no exterior. Esse percurso, segundo o autor, pode ser alcançado pela educação do homem. A arte e a estética são vetores fundamentais dessa educação que se deseja para o ser humano (VEIGA, 1994).

Nesta perspectiva, as escolas Waldorf são regidas por princípios, como: a liberdade de educar, a liberdade pedagógica e a liberdade curricular (BACH JÚNIOR, 2012; LANZ, 1998). O primeiro princípio envolve metas educativas que devem ser as mais amplas possíveis, e não reduzidas, como nas escolas tradicionais. O segundo princípio é o fundamento da sua existência, o professor tem liberdade de trabalhar de acordo com a demanda de seus alunos [crianças], respeitando o tempo de cada um deles. O terceiro princípio diz respeito à liberdade que as escolas têm de determinar quando um conteúdo será trabalhado, a partir de uma organização temporal denominada “época”, o que, por sua vez, não desobriga de cumprir as exigências feitas pelos órgãos oficiais de cada país com relação aos conteúdos por eles exigidos (LANZ, 1998).

Steiner entende, segundo Lanz (1998), que a vida humana não é um percurso linear, mas se dá em ciclos de aproximadamente sete anos. Essa inspiração advém da ideia de *ciclos de vida* da cultura Grega. Em cada ciclo, o ser humano se desenvolve de maneira “mais pronunciada” (LANZ, 1998, p. 35). Sendo assim, Steiner dividiu os períodos da vida humana

² “Filosofia da Liberdade” é o título de uma obra publicada por Steiner no ano de 1894, na Alemanha, em que ele tece considerações sobre as concepções de liberdade de diferentes filósofos como, por exemplo, Spinoza e Hartmann.

em setênios, sendo que o primeiro, conhecido como primeira infância, dura de 0 a 7 anos de idade. Durante este período, o corpo, a alma e o espírito constituem, na criança, uma unidade, os modelos ao seu redor passam a constituí-la. O afeto e o movimento são fortes marcas desse período, e nele o ambiente deve ser organizado de modo a garantir à criança: segurança, carinho e amor, para que ela cresça de maneira harmoniosa.

A Pedagogia Waldorf, nesse sentido, visa ao desenvolvimento integral da criança desde a tenra idade, especialmente a partir de atividades livres, de atividades manuais, de atividades culturais e do contato direto com a natureza. Assim, nas instituições educativas Waldorf o currículo deve incentivar as crianças a preparar o próprio lanche, organizar o espaço, seus materiais e brinquedos, brincar de forma livre, pular, correr, escalar etc. Já para desenvolver as habilidades motoras e sensoriais, faz-se uso de pedras, terra, argila, linhas, tecidos, cascas, sementes, bem como se desafia as crianças a prepararem uma horta e a buscarem galhos no mato para construir os próprios brinquedos. De tal modo, essa pedagogia encoraja a criatividade, nutre a imaginação e perspectiva um pensamento livre e autônomo (LANZ, 1998).

No Jardim de Infância³, etapa que compreende parte do primeiro setênio, essa filosofia une o aprendizado das experiências trazidas de casa, pelos pequenos, com as novas experiências promovidas pelas instituições educativas. Pressupõe-se, assim, que a criança chegará ao Ensino Fundamental preparada para alfabetizar-se com a necessária maturidade social e emocional. Nesta e em outras etapas da escolarização, a família participa como parceira da escola, potencializando, então, as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (LANZ, 1998). Entende-se, pois, que a escola é um lugar complementar à educação das crianças, de modo que os valores a serem aprendidos no berço familiar serão complementados nas instituições educativas e, nesse contexto, é dever de todos cuidar das crianças e educá-las para que cresçam de maneira harmoniosa e em equilíbrio (LÉON FERNANDEZ, 2019).

Outra importante frente dessa pedagogia é o incentivo à criatividade, baseando-se no livre brincar e no brincar junto à natureza, na imaginação e na fantasia, utilizando cotidianamente o lúdico, a contação de histórias, a imitação, o reconto e a invenção de histórias, brincando de casinha, com lama, carrinho, bonecos de pano e com vários outros brinquedos, realizando brincadeiras que deixam as crianças felizes para aprender e construir conhecimento (LANZ, 1998; LÉON FERNANDEZ, 2019). As experiências são

³ Termo ainda amplamente usado.

personalizadas, realizando-se propostas na instituição educativa e em casa, de acordo com os interesses e a capacidade das crianças, envolvendo professores e familiares. Nesse espaço educativo, a tecnologia é limitada, justamente para que as crianças tenham a liberdade de criar os seus próprios brinquedos e brincadeiras, seus projetos e suas obras. A convivência com a natureza é uma grande vantagem desta filosofia, pois contribui sobremaneira para as experimentações sensoriais e potencializa a necessidade de proteção e cuidado com o meio ambiente (LANZ, 1998).

Por fim, ainda se registra que, na pedagogia Waldorf, o professor acompanha as crianças em cada etapa, por anos, estreitando os vínculos, o que permite uma avaliação mais íntima de cada criança, por um longo tempo, observando suas dificuldades e seus avanços. A partir do 9º Ano, cada “matéria” passa a ser dada por um professor especializado, mas cada classe possui um tutor que faz a ligação entre a escola e a família. Para que isso venha a acontecer da melhor forma possível, os professores devem passar por uma formação antes de assumir a função docente e por outras formações contínuas no decorrer da sua trajetória profissional nas instituições waldorfiãas.

3 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como adiantado, as escolas que adotam a Pedagogia Waldorf também têm a obrigação de organizar os seus currículos com base nos documentos oficiais de cada país. No caso das instituições educacionais brasileiras, não se pode deixar de lado, então, as orientações e diretrizes da LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), das DCNEI (BRASIL, 2009), da BNCC (BRASIL, 2017) e de outros documentos subsequentes. De acordo com Art. 31 da LDB96, a avaliação na Educação Infantil deve seguir as seguintes orientações:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I- avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental [...]

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 1996).

Conforme as DCNEI (2009), as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem garantir que seja cumprida plenamente a sua função sociopolítica e pedagógica, na seguinte direção:

Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2009).

As DCNEI também dispõem sobre a prática avaliativa para acompanhar o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, conforme segue:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; A não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Após a aprovação da BNCC, em 2017, algumas mudanças ainda viriam a contribuir com a maneira de praticar a avaliação das crianças, iniciando pela definição de seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; o que dá uma nova organização ao currículo, colocando a criança como protagonista do processo educativo (BRASIL, 2017). Entende-se que, para benefício da sua identidade pessoal, social e cultural, a criança necessita conviver com outras crianças e com adultos que tenham linguagens diferentes, o que favorece significativamente a ampliação do conhecimento sobre si e sobre os outros, com o respeito à diversidade. A criança deve ter garantido o direito de brincar todos os dias, de diversas formas, explorando espaços, materiais, ampliando e diversificando seu conhecimento, sua imaginação, criatividade e suas experiências corporais, emocionais e cognitivas. Deve participar ativamente do planejamento e das escolhas em geral, desenvolvendo diferentes linguagens, se posicionando e tomando decisões. Ainda deve ter a possibilidade de explorar movimentos, gestos, sons, cores, texturas etc., ampliando seus saberes, suas práticas e seus valores humanos. Como um sujeito comunicativo, a criança também precisa expressar suas necessidades, emoções, seus sentimentos, suas hipóteses etc.,

usando diferentes linguagens, e precisa igualmente conhecer-se para construir uma imagem positiva de si e dos grupos de que ela participa.

Assim, a avaliação deve ocorrer a partir de observações e registros acerca da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças ao longo do tempo, sem perder de vista a avaliação do contexto em que ocorrem esses processos educativos. Os registros podem ser escritos, fotográficos, filmicos, entre outros, e servirão como base para que os coordenadores planejem seus momentos de formação e para que os docentes repensem suas práticas educativas. Todos os registros, inclusive as produções das crianças, vão auxiliar os coordenadores a intervir, junto aos professores, de modo que se garantam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2017).

Essa concepção de avaliação, presente nos documentos oficiais brasileiros, bem como as práticas dela decorrentes, também foram pensadas por Rudolf Steiner quando desenvolveu os seus estudos. Nas instituições educativas que seguem a Pedagogia Waldorf, cada setênio, como já dito, é acompanhado pelo mesmo professor, o que favorece a criação de vínculos afetivos, de confiança e, ainda, o acompanhamento do crescimento e do desenvolvimento da criança. Nesta pedagogia, a função do professor é a de acompanhar o processo de autoeducação das crianças, acreditando que, ao criar ambientes propícios ao aprendizado, elas mesmas se auto educam. O professor, nesse processo, deverá contribuir para que a criança se desenvolva, ciente de que ela já traz uma “semente”⁴ daquilo que será capaz de ser na idade adulta (STEINER, 2013).

O professor, então, assume o compromisso de, pouco a pouco, despertar essa “sementinha”. Nessa direção, Machado (2010, p. 24) assevera que:

[...] é dever do educador contribuir para que a criança desenvolva aquilo que como adulta será capaz de ser e que já existe dentro dela como semente. É dessa semente que ele cuidará no decorrer dos anos escolares. O professor deve atuar como um instrumento para o desabrochar dos talentos infantis, zelando pela educação física e anímica, para que o espírito se revele em toda a sua plenitude.

Nessa direção, as instituições propõem perceber a criança em sua subjetividade e trabalhar com suas características e habilidades a seu favor. Usam como recursos e metodologias as atividades corporais, artísticas e artesanais, euritmia, desenhos, pinturas, rabiscos, entre outros. Não atribuem notas ou valores, a avaliação é dada de forma contínua, diversificada, e ocorre a partir de observações e registros variados (LANZ, 1998; LEÓN FERNANDEZ, 2019). Avalia-se a criança de forma qualitativa, fortalecendo o que ela tem

⁴ Termo usado por Steiner.

de positivo e trabalhando as limitações e as dificuldades, dando valor a cada pequeno avanço pessoal (LEÓN FERNANDEZ, 2019). A avaliação também deve servir ao professor como autorreflexão, levando à renovação das suas práticas, adequando o planejamento na direção das habilidades ainda não vencidas. Também é uma forma diferenciada de a criança entender o seu aprendizado e protagonizar a construção do seu conhecimento. O importante, nesta forma de avaliar, é não comparar a criança com outras crianças ou com padrões considerados ideais, pois a criança é levada a vencer suas limitações sem comparações, entendendo que cada um tem o seu potencial, desenvolve-se no seu ritmo, sem competições (LEÓN FERNANDEZ, 2019).

Os registros feitos no decorrer das “épocas” virão a compor um relatório descritivo entregue aos pais. Este registro irá contribuir para que o professor realize uma análise do desenvolvimento da criança de forma individual e não comparativa; também traz os pontos importantes que as crianças precisam desenvolver no próximo ano letivo, facilitando o diagnóstico e o planejamento pedagógico para cada criança. O desenho constitui outro instrumento avaliativo, pois nele a criança registra os seus modos de ver o mundo. O instrumento de avaliação principal do professor é a anotação diária das observações feitas. O docente desempenha um papel de mediador a cada proposta desenvolvida, e à medida que observa como a criança se envolve no processo, aprende sobre o modo como ela elabora seu pensamento, realiza suas atividades e constrói seu conhecimento (LANZ, 1998; LEÓN FERNANDEZ, 2019).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia Waldorf visa perceber a criança de forma única, utilizando suas características a favor do seu autoconhecimento e desenvolvimento. A avaliação é concebida, então, como um processo contínuo, como a busca por corrigir os erros e, consequentemente, dar mais qualidade à construção de novos conhecimentos. Ao mesmo tempo que acompanha a criança, a avaliação também reflete o trabalho do professor, que tem a oportunidade de realizar a autorreflexão acerca das suas práticas na tentativa de contribuir para o desenvolvimento da criança.

Considera-se, enfim, que, nesta pedagogia, a avaliação não é o ponto de chegada, mas uma oportunidade de observar o percurso de cada criança, de refletir e de replanejar para que a criança aprenda e se desenvolva de modo integral. A Pedagogia Waldorf é, assim, uma pedagogia do tipo participativa, tendo a criança como protagonista e o professor como

alguém responsável pelo seu acompanhamento, trabalhando o cognitivo, o psíquico, o motor e as relações de convivência. O resultado esperado é, então, o de adultos mais resilientes, capazes de conviver em sociedade, evitando ou sabendo lidar com os conflitos, sendo bons profissionais, que conseguem trabalhar com a hierarquia e as regras e lidar com as frustrações cotidianas.

TITLE: EVALUATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF THE WALDORF PEDAGOGY

ABSTRACT: This article has as its theme the evaluation in Early Childhood Education according to the Waldorf pedagogy. The general objective of the research is to reflect on the conception of evaluation according to the Waldorf Pedagogy, more specifically directed towards Early Childhood Education. Therefore, it is about understanding this conception and making it accessible to educators, presenting new ways of thinking about evaluation in the contexts of daycare and preschool. For that, it was decided to carry out a research with a qualitative and descriptive approach and a bibliographical technique. This research is based on authors such as: Lanz (1998), León Fernandez (2019), Steiner (2005; 2006; 2013). Thus, first, we sought to know fundamental aspects of the history of Waldorf Pedagogy, how it emerged, what are its principles, its practical possibilities and, in a second moment, we began to describe the conception and how evaluation in Early Childhood Education takes place according to the Waldorf pedagogy.

KEYWORDS: Evaluation; Waldorf Pedagogy; Early Childhood Education.

REFERÊNCIAS

BACH JUNIOR, J. A pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner. Tese (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996. Brasília: Planalto, 1996.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: MEC/CNE/SEB, 2009.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

CRUZ, D. S. Vivenciar aprendendo: contribuições da pedagogia Waldorf à formação do professor do século XXI. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, PPGE, RS, 2017.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 22. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LANZ, R. **A Pedagogia Waldorf:** caminho para um ensino mais humano. 6. ed. S. Paulo: Ed. Antroposófica, 1998.

LEÓN FERNÁNDEZ, S. **Concepção de avaliação da pedagogia Waldorf:** contribuições para a construção de espaços inclusivos Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

MACHADO, A. L. **Clarear:** a pedagogia Waldorf em debate. São Paulo: Biblioteca 24 horas, 2010.

MINAYO, M. C. S.; GOMES, S. F. D. R. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

STEINER, R. **A arte de educar baseada na compreensão do ser humano.** São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2005.

STEINER, R. **A prática pedagógica:** segundo o conhecimento científico-espiritual do homem. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.

STEINER, R. **Minha vida:** a narrativa autobiográfica do fundador da Antroposofia. São Paulo: Antroposófica, 2006.

VEIGA, M. **A obra de Rudolf Steiner.** São Paulo: Ed. Antroposófica, 1994.

POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL: EPISTEMOLOGIAS REBELDES NA FACULDADE MUNICIPAL DE PALHOÇA

Isadora Muniz VIEIRA (FMP)
isadora.muniz@fmpsc.edu.br

RESUMO: A consolidação do mito da modernidade e do pensamento moderno reforçou a epistemologia eurocentrada que colonizou e subjugou os outros povos tidos como selvagens e incivilizados. O resultado desse processo colonizador é o epistemicídio e a desqualificação de saberes dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. A partir do advento de novas teorias que realizam uma releitura crítica do passado histórico, como as propostas pelo Grupo Modernidade/Colonialidade, antigas concepções de saberes e sujeitos históricos são colocadas em xeque. Epistemologias rebeldes ganham força em todo o continente americano, que, a partir de demandas da sociedade e de pressões dos movimentos sociais, se espalham em diversas instituições de produções de saber. A Faculdade Municipal de Palhoça é uma dessas instituições, onde, a partir do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) e das monografias dos acadêmicos do curso de Pedagogia, são produzidos conhecimentos contra hegemônicos comprometidos com a legislação e documentos da educação que visam a consolidação de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária.

PALAVRAS-CHAVE: Decolonialidade; Pedagogia; FMP.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo versa sobre uma análise histórica da consolidação da modernidade – enquanto periodização histórica e regime de historicidade – e as formas de conceber o conhecimento científico e a educação no mundo ocidentalizado, bem como discorrer sobre as teorias decoloniais mais recentes que podem contribuir com práticas pedagógicas em consonância com as demandas da sociedade atual.

A reflexão justifica-se a partir da importância de trazer para a prática docente ações que respeitem a legislação vigente a respeito da temática afro-brasileira e indígena, atendendo as leis N. 10.639/2003 e N. 11.645/2008, bem como a Base Curricular da Rede Municipal de Ensino da Palhoça.

O objetivo geral é inserir as monografias dos(as) acadêmicos(as) do curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça no rol de produções científicas que versam sobre a temática, num contexto de contestação de antigas teorias e métodos coloniais e tomada de novas posturas éticas diante da produção do conhecimento.

Apresentam-se como objetivos específicos: a) fornecer uma breve contextualização histórica acerca do mito da modernidade e da consolidação do conhecimento nas universidades ocidentalizadas; b) apresentar o grupo Modernidade/Colonialidade e os principais teóricos do pensamento decolonial; c) discorrer sobre as Leis nº. 10.639/2003 e nº. 11.645/2008 bem como a Base Curricular da Rede Municipal de Ensino da Palhoça; d) apresentar algumas ações promovidas pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) da Faculdade Municipal de Palhoça de Palhoça (FMP); listar as produções científicas dos acadêmicos do curso de Pedagogia da FMP que se debruçam sobre a temática da história e cultura afro-brasileira e indígena educação para as relações étnico-raciais.

2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO: A CONSOLIDAÇÃO DO MITO DA MODERNIDADE E DO PENSAMENTO MODERNO

De acordo com Jürgen Habermas (2000), Georg Wilhelm Friedrich Hegel foi o primeiro filósofo a definir a modernidade – e todos os seus nomes correlatos – como algo a

mais do que um período histórico delimitado, mas, sobretudo, uma forma de perceber o tempo. A modernidade, para Hegel, era um tempo presente, recente, novo, diferente do passado. A dimensão da novidade, a dos “novos tempos” era dada, para Hegel, pelo Iluminismo e por acontecimentos significativos, como o Renascimento Cultural, a Reforma Católica e as Grandes Navegações. Por isso, por volta de 1800 que expressões como “tempos modernos” começaram a ser utilizados na Europa tendo como ponto de partida os acontecimentos dos três séculos anteriores.

Como consequência desses eventos de ruptura com o passado medieval, Hegel defendia que a modernidade exigia uma autocertificação, ou seja, uma confirmação da consciência histórica em seu próprio presente, em seu contemporâneo, visto que era impossível buscar exemplos no passado com o qual se rompeu em 1789. Nesse sentido, passa a operar na modernidade um regime de historicidade que despreza o passado medieval, que enfatiza as novidades do presente e têm expectativas sobre o futuro. Todo o passado, a partir do século XVIII, é tomado como “História” no seu sentido universal. Além disso, o conceito de modernidade só se torna completo quando a razão é relacionada à necessidade histórica de autocertificação. Isso porque o movimento intelectual do iluminismo deslocou a autoridade dos discursos tradicionais para os discursos racionais. Haveria então, para Hegel, uma conexão direta entre modernidade, razão e consciência de época (REPA, 2010).

A abertura que a modernidade fazia para o futuro, como citado anteriormente, era outra característica que, para Hegel, diferenciava o “tempo mais recente”, do passado. De acordo com o historiador Reinhart Koselleck (2006), só é possível considerar a modernidade como um tempo novo quando o horizonte de expectativa se distancia cada vez mais do espaço de experiência. Isso em função de acontecimentos singulares como a Revolução Francesa que contribuíram para que as expectativas para o futuro se desvinculassem de tudo que as antigas (e praticamente repetitivas e lentas) experiências anteriores tinharam sido capazes de ensinar.

É a partir do século XVIII que a ideia de progresso também passa a fazer parte da chamada “era moderna”, graças a teoria heliocêntrica de Nicolau Copérnico, o conhecimento do globo terrestre, a constatação de diferentes populações que habitavam diferentes lugares do mundo, a dissolução feudal pelo processo de industrialização, etc. A modernidade acaba por ser o período em que grupos, países, classes sociais distintos, passaram a crer na tese de que a História não apenas era o passado, mas o progresso em si. Dessa forma, alguns estavam à frente de outros na marcha da História, fazendo medições de níveis superiores e inferiores de civilização. Essa suposta diferença de “níveis civilizatórios” serviu de argumento para a

violência colonial. Achille Mbembe (2018) explica que o colonialismo foi, entre muitas coisas, um projeto de universalização, cujo objetivo era inserir os povos colonizados e dominados no espaço da modernidade, ou seja, modernizá-los à força. Por isso que a modernidade não pode ser pensada de forma dissociada dos processos de colonização e, posteriormente, da colonialidade.

É também por isso que é possível dizer que a modernidade não se encerrou por completo. Se pensarmos no conceito propriamente dito, segundo Koselleck:

Não existe evidência linguística para que a expressão “época moderna” [*neue Zeit*], ou mesmo “tempo moderno” [*Neuzeit*], deva designar um período de tempo fixo, a não ser que seja lido à luz do que se chamou o fim da modernidade. A expressão apenas qualifica o tempo como novo, sem informar sobre o conteúdo histórico desse tempo ou desse período. O aspecto formal da expressão só ganha sentido a partir do contraste com o tempo anterior, o tempo “velho” [*alte Zeit*], ou, quando empregado como conceito de época, em oposição às definições do período de tempo anterior. (KOSELLECK, 2006, p. 270)

Do ponto de vista do pensamento científico, é a partir das transformações ocorridas no século XV (ascensão da burguesia, Renascimento Cultural, Expansão Marítima, etc.) que o humanismo começa a ganhar força e se contrapor mais fortemente à pedagogia medieval e aos valores tidos como “ultrapassados” dos séculos anteriores. A Europa chega ao século XVII com a consolidação de um novo paradigma para o pensamento e a ação da modernidade com o rigor do método científico. No Brasil e nas demais colônias, no entanto, a atuação dos jesuítas na educação acabou por manter práticas pedagógicas medievais em territórios fora da Europa (ARANHA, 1996).

Frente a toda epistemologia europeia, é importante refletir que modernidade não é apenas um fenômeno exclusivamente circunscrito no continente europeu, ao contrário do que pensam muitos autores, como os já citados aqui. No entanto, Enrique Dussel (1993) afirmou que a modernidade é sim um fato europeu, mas impossível de ser dissociado do mundo não-europeu. A modernidade não compõe necessariamente apenas um dualismo entre “velho” e “recente”, ou somente uma relação do tempo histórico dos povos europeus isoladamente. Existe, antes de tudo, uma relação dialética com a chamada “periferia”, produto próprio desse fenômeno da modernidade. A Europa passou a se afirmar como o “centro” de uma suposta História Mundial a partir da consolidação do que o autor chamou de “mito irracional”:

A modernidade originou-se nas cidades europeias medievais, livres, centros de enorme criatividade. Mas “nasceu” quando a Europa pôde se confrontar com o seu “Outro” e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pôde se definir como um

“ego” descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria Modernidade. De qualquer maneira, esse Outro não foi “descoberto” como Outro, mas foi “en-coberto” como o “si-mesmo” que a Europa já era desde sempre. De maneira que 1492 será o momento do “nascimento” da Modernidade como conceito, o momento concreto da “origem” de um “mito” de violência sacrificial muito particular, e, ao mesmo tempo, um processo de “en-cobrimento” do não-europeu. (DUSSEL, 1993, p. 8)

Ainda que sua ênfase fosse à invasão dos espanhóis ao que passou a ser chamado de América Espanhola, Dussel (1993) propõe uma reflexão válida a todas as antigas colônias do continente americano. O mito a que se refere o autor foi construído em cima de pilares filosóficos que tentavam justificar, inclusive geograficamente, a centralidade da Europa em relação ao chamado “Novo Mundo”.

É, portanto, um mito consolidado a partir da ideia de que o continente europeu nada tinha a aprender com outras culturas, visto que acreditava em sua realização plena. Não apenas isso, o mito reforçava que a Europa teria o direito absoluto de dominar os outros povos desprovidos de direito algum, pois seriam inferiores. Eis a concretização do eurocentrismo que sacralizou o poder do chamado “Norte” sobre o “Sul”, do “Ocidente” sobre o “Oriente” e do projeto colonial que materializou o “desenvolvimento” da “razão” (*Aufklärung*).

Do ponto de vista dos já citados Hegel e Habermas, o “descobrimento” da América não é um fator significativo da constituição da Modernidade como um novo tempo histórico. A autocertificação a qual se referiu Hegel pode ser pensada não somente do ponto de vista temporal, como propôs à época o filósofo alemão, mas também do ponto de vista espacial. Porém não só o “descobrimento” mas as guerras de conquista são, para Dussel (1993), essenciais para a constituição do sujeito moderno eurocêntrico e da hegemonia da sua forma de saber.

Dussel (2008) traz o seguinte argumento: o “penso, logo existo” de Descartes veio após 150 anos de “conquisto, logo existo”. O *Ego conquiro* é a condição de existência do *Ego cogito* de Descartes. Segundo o autor, a arrogante e idólatra pretensão de divindade da filosofia cartesiana vem da perspectiva de alguém que se considera como centro do mundo porque já conquistou (colonizou, saqueou e assassinou) o mundo. O resultado disso é o que a filósofa Sueli Carneiro (2005) chamou de epistemicídio, que nada mais é do que as desqualificações atribuídas aos afro-brasileiros e indígenas e seus saberes. Como efeito, os saberes eurocentrados se consolidam como cânones, solidificando ainda mais sua hegemonia.

3 ANCORAÇÃO TEÓRICA: TEORIA DECOLONIAL

Como resistir, então, às investidas do saber colonizador? O Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) foi formado nos fins da década de 1990. Constituído por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades do continente, o grupo fez um movimento epistemológico que renovou de maneira crítica e utópica as ciências sociais na América Latina no século XXI. Esses intelectuais radicalizaram o pensamento pós-colonial em nosso presente através da ideia de “giro decolonial”, de maneira a promover reinterpretações históricas e questionar velhas e novas questões para as Américas. A “opção decolonial” é epistêmica, teórica e política, ou seja, serve não apenas para compreender, mas também para atuar no mundo e transformá-lo.

O principal conceito utilizado pelos teóricos decoloniais é o conceito de “colonialidade do poder”, originalmente desenvolvido pelo sociólogo Aníbal Quijano (2000). O conceito exprime a ideia de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não terminaram com o fim do colonialismo. Dessa forma, o conceito opera sobre duas frentes: primeiro, ele aponta a permanência “das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (GROSFOGUEL, 2008, p. 126). Segundo, o conceito indica processos históricos que supostamente teriam sido superados pela modernidade, porém:

A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial (GROSFOGUEL, 2008, p 126).

Assim, mesmo após a independência das antigas colônias, o que se tem é a permanência das formas de saber, de ser e de poder nos países antes colonizados. O fim do colonialismo não significa o fim da colonialidade. Para os autores do grupo Modernidade/Colonialidade, formado também em fins da década de 1990, a colonialidade é por si só um conceito decolonial pois aponta para a lógica de dominação do Outro não-

branco/não-europeu/não-ocidental pela matriz colonial de poder, desde o Renascimento até a atualidade, nas mais diversas esferas: do ser, do poder e do saber. Assim, o pensamento e a ação decoloniais enfatizam a enunciação, se engajando na desobediência epistêmica e se desvencilhar da matriz colonial para possibilitar opções decoloniais. Isso significa criar uma visão da vida e da sociedade que necessita de sujeitos decoloniais, conhecimentos decoloniais e instituições decoloniais (MIGNOLO, 2017).

3.1 DOCUMENTOS “SULEADORES”

Começo esta seção com uma provocação inspirada na obra do artista plástico uruguai, Joaquín Torres García, intitulada “América Invertida”, de 1943:

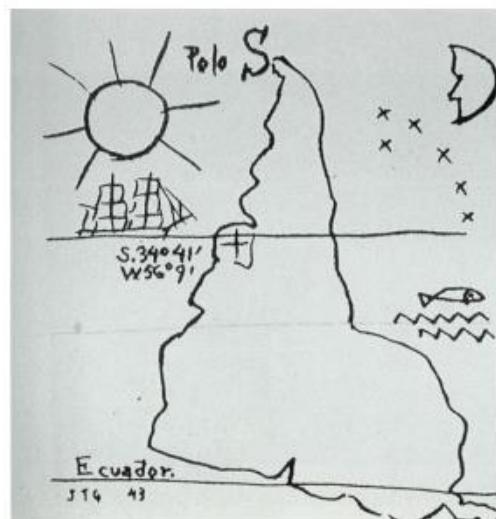


Figura 1: Joaquín Torres García, “América Invertida”, 1943.

De acordo com o pintor, a ideia de orientação como algo “norteador” traz consigo uma conotação de que o saber, o conhecimento, as teorias e os métodos, bem como os valores estéticos, são geograficamente situados. Vimos anteriormente que o mito da modernidade e a colonialidade tiveram a pretensão de constituir sua epistemologia, ainda que de forma velada, a partir do hemisfério norte, ou seja, dos valores ocidentais eurocentrados já discutidos anteriormente aqui. Para ele:

He dicho Escuela del Sur; porque en realidad, nuestro norte es el Sur. No debe haber norte, para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur. Por eso ahora ponemos el mapa al revés, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posición, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de América, desde ahora, prolongándose, señala insistentemente el Sur, nuestro norte (TORRES GARCÍA, 1944).

Assim, busquemos a nível nacional e local os documentos “suleadores” que nos interessam, visto que foram elaborados pelos órgãos competentes da educação brasileira, como as Leis nº. 10.639/03 e a nº. 11.645/08, e pela própria comunidade docente do município de Palhoça, como é o caso da Base Curricular da Rede Municipal de Ensino do município. São documentos que puderam ser formalizados após décadas de muita luta dos movimentos sociais, e sua consolidação na forma de lei é o resultado de demandas sociais que, durante a maior parte da história do Brasil, foram ignoradas.

A Lei 10.639, sancionada em 2003 pelo Presidente da República – que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1996) e institui a obrigatoriedade no ensino fundamental e médio, público e particular, do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira – tem extrema relevância para a divulgação e a valorização do legado cultural africano que o Brasil recebeu desde o início da diáspora africana no século XVI. Essa lei ampliou o conhecimento sobre essa cultura, lançando um olhar que reinterpreta a história africana e afro-brasileira e suas articulações o percurso histórico brasileiro.

Já a Lei 11.645 de 10 de março de 2008 altera a LDB, de número 9.394, anteriormente alterada pela 10.639/03 e inclui no currículo oficial da rede pública e privada de ensino a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Fica determinado que os conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial, mas não somente, nos componentes curriculares de arte, de literatura e história brasileira. Por isso, a lei visa garantir a representação dos diferentes povos que fazem parte da composição da sociedade brasileira:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

A inclusão da temática nos conteúdos escolares pela legislação ajuda a reconstruir, tanto nos alunos quanto nos professores, uma imagem positivada de África e suas influências em nosso país após a diáspora africana. A narrativa reconstruída sob novos pontos de vista, em especial do ponto de vista dos próprios povos africanos e da própria população afro-brasileira que toma para si seu direito de narrar enquanto sujeito histórico, dá a toda

comunidade acadêmica a noção de pertencimento a uma cultura por séculos desvalorizada, ampliando laços de solidariedade e inspirando a autoestima de muitos jovens e adultos negros(as) e indígenas no Brasil.

A Base Curricular da Rede Municipal de Ensino da Palhoça afirma que:

A Educação para as Relações Étnico-Raciais é entendida, neste documento, como um conjunto de ações que visam, a partir do âmbito educacional, à promoção da construção de uma sociedade de respeito às diferenças étnicas e culturais. Em seu escopo, repousa a consciência de que, para garantir a sustentabilidade dos direitos conquistados, eles devem estar ancorados no processo educativo. Entende-se que é necessário ir além do acesso a conteúdos de história e cultura afro-brasileira e indígena, como prevê a Lei n. 11.645 (BRASIL, 2008), e unir esforços para consolidação de práticas que conduzam a uma política de respeito, valorização e reconhecimento do protagonismo dos negros e indígenas na construção da sociedade brasileira (PALHOÇA, 2019).

Assim, a educação para as relações étnico-raciais, bem como todo o eixo integrador de Diversidade e Inclusão do documento, prevê uma efetiva transformação social, de modo a extinguir práticas racistas e promover a reestruturação da sociedade de maneira mais igualitária, plural e inclusiva. É, portanto, um documento de pretensões decoloniais.

4 EPISTEMOLOGIAS REBELDES NA FACULDADE MUNICIPAL DE PALHOÇA

O surgimento de novos marcos teórico-práticos decoloniais na América Latina tem ocasionado novas posturas epistemológicas em diferentes lugares do Brasil. Olhares críticos estão sendo formuladas desde nas escolas da rede básica, instituições de ensino superior universidades e em movimentos sociais, onde é possível constatar posturas epistêmicas rebeldes (WALSH, 2009), no sentido de se caracterizarem como produções de conhecimento contra hegemônicos.

No caso da Faculdade Municipal de Palhoça, a epistemologia rebelde encontra uma possibilidade de atuação no NEABI, sob coordenação do professor doutor Jackson Alexsandro Peres. O Projeto de Extensão do NEABI-FMP oferece grupos de estudos, mini-cursos, atividades extraclasse e ainda oferta aos professores da rede municipal de ensino de Palhoça cursos de capacitação e aperfeiçoamento. No segundo semestre de 2022, foram realizadas oficinas de confecção de bonecas africanas a partir das diferentes características étnicas e culturais de diversos povos de África; organização de cine-debate durante o mês da consciência negra, cuja programação contava com a exibição de cinco filmes de curta

metragem com a temática afro-brasileira; realização, durante a semana da pedagogia, um encontro com o capoeirista Mestre Chiquinho, para conversa e debate sobre a importância da capoeira e da cultura afro-brasileira na educação básica.

As produções de trabalhos de conclusão de curso também são um indicativo da nova abordagem realizada pelos acadêmicos e acadêmicas, com propostas que vão além da formalidade do encerramento da graduação, abrindo margens de atuação na prática docente na educação básica. O quadro a seguir demonstra a produção de monografias do curso de pedagogia dos últimos dez anos que se debruçam sobre a temática afro-brasileira e indígena:

Quadro 1: Lista de monografias dos(as) acadêmicos(as) do curso de Pedagogia com a temática afro-brasileira e/ou indígena e educação para as relações étnico raciais.

TÍTULO	ACADÊMICO(A)	ANO
Políticas educacionais indianistas no Brasil: aplicabilidade no contexto da escola de educação indígena Itaty.	Clair de Fátima Toebe Caetano	2011
Os livros didáticos da rede municipal de Palhoça e a Lei 10.639/03 e 11.645/08: entre a lei e a prática.	Suelen Dadan	2012
Práticas Pedagógicas nas Relações Étnico-Raciais na Escola: perspectiva da Lei 10.639/03.	Denise Zancanário	2015
A presença afro-brasileira na literatura infantil.	Tamara Regina Cardoso	2017
O índio nos livros de História: uma análise em coleções de livros didáticos de 2007 e 2017 dos anos iniciais.	Odézia Linder da Silva	2017
Os desafios da educação na preservação e revitalização das culturas indígenas na escola indígena Werá Tupã Poty Djá.	Miguel Cristina Hilgert	2017
O Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana na educação infantil.	Kelly Cristina Borges	2018
Influências formativas do NEABI para acadêmicos de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça.	Francisco Fagne Mota	2018
A educação para as relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental.	Thuysa Monique Luvison da Rosa	2018
A Gestão Escolar e as Leis 10.639/03 e 11.645/08: análise na rede municipal de Palhoça/SC.	Débora Cristina Seara da Conceição	2019
Escola indígena de Ensino Fundamental Itaty: a educação indígena no Morro dos Cavalos.	Celina Irene Mattos	2019
O cotidiano da criança em Guiné-Bissau: relato de uma experiência.	Bruna Naizer	2020

Impressões e perspectivas acerca da educação fundamental/básica na Guiné-Bissau.	Cirlei Rodrigues	2020
Jogos de origem africana e indígena nos Anos Iniciais.	Thaís Mendonça Mikami	2022
Educação escolar indígena: um recorte sobre a educação infantil e as práticas pedagógicas na aldeia Itanhaém Morro da Palha.	Idalina de Souza Costa	2022
A representatividade negra no curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça – FMP.	Emanuela de Freitas	2022

Todos esses trabalhos demonstram o alcance de novas abordagens teóricas e metodológicas na produção das monografias de conclusão de curso. Títulos como esses só são possíveis graças aos esforços da Faculdade Municipal de Palhoça, em especial do NEABI, da promoção dos debates e dos estudos para as relações étnico-raciais. As demandas da sociedade palhocense, principalmente nas escolas de educação básica do município de Palhoça, são os principais incentivos a pesquisa sobre as temáticas afro-brasileiras e indígenas.

5 CONCLUSÃO

Vivemos ainda sob a égide da matriz colonial do poder. As formas de produção e circulação de saber ainda servem a manutenção do poder dos grupos hegemônicos. No Brasil, serve aos herdeiros do capital econômico, cultural e simbólico das elites coloniais, industriais e financeiras. Contudo, as epistemologias rebeldes e a formulação do pensamento contra hegemônicos encontram-se pulsantes nos diferentes espaços, desde os acadêmicos até os movimentos sociais protagonizados pelas minorias do país. O pensamento moderno pouco a pouco começa a ser questionado a partir de releituras de mundo que adotam como ferramenta teórica e ética a decolonialidade. A Faculdade Municipal de Palhoça está em contato com essas novas visões de mundo a partir de alguns docentes e acadêmicos resistentes, que tomaram para si o projeto coletivo de construção de uma sociedade mais justa e igualitária a partir de seus meios e recursos intelectuais. Não é um movimento passageiro, tampouco um simples modismo acadêmico. Trata-se de novas condutas intelectuais e profissionais que, uma vez implicadas nos sujeitos, encontra um ponto de não retorno.

TITLE: FOR A DECOLONIAL PEDAGOGY: REBELS EPISTEMOLOGIES IN PALHOÇA MUNICIPAL FACULTY

ABSTRACT: The consolidation of the myth of modernity and modern philosophy reinforced the Eurocentric epistemology which colonized and subjugated other peoples considered savage and uncivilized. The result of this colonizing process is epistemicide and the disqualification of African, Afro-Brazilian and indigenous peoples knowledge. After the advent of new theories that carry out a critical re-reading of the historical past, such as those proposed by the Modernity/Coloniality Group, old conceptions about knowledge and historical subjects are questioned. Rebel epistemologies gain strength across the American continent, which, based on demands from society and pressure from social movements, spread to various scientific institutions. The Faculdade Municipal de Palhoça is one of these institutions, where, from the Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) and the undergraduate thesis written by students from the undergraduate course in pedagogy, counter-hegemonic knowledge committed to the legislation and education documents that considered the consolidation of a fairer, inclusive and egalitarian society.

KEYWORDS: Decoloniality; Pedagogy; FMP.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL, Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL, Lei no 11.645, de 10 março de 2008. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 dez. 2022.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. 339 f. (Doutorado em Filosofia da Educação) – FE/USP, São Paulo, 2005.

DUSSEL, Enrique. Anti-meditaciones cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad. **Tabula Rasa**, v. 9, p. 153-197, 2008.

. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

GROSFOGUEL, Ramon. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI.

Sociedade e Estado, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 25–49, 2016. Disponível em:
<https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6078>. Acesso em: 8 dez. 2022.

. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, p. 115-147, 2008.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade:** doze lições. Tradução: Luiz Sérgio Repa. Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes. 2000. - (Coleção tópicos).

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado:** contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC – RIO, 2006.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** São Paulo: N-1, 2018.

MIGNOLO, Walter. COLONIALIDADE: O LADO MAIS ESCURO DA MODERNIDADE. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** São Paulo, v. 32, n. 94, e329402, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092017000200507&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 dez. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality of power, ethnocentrism, and Latin America. IN: **Nepantla: Views from South.** Durham, v. 1, Issue 3, 2000.

PALHOÇA, Santa Catarina. **Base Curricular da Rede Municipal de Ensino da Palhoça.** 2019. Prefeitura de Palhoça. Faculdade Municipal da Palhoça. Disponível em: <http://www1.palhoca.sc.gov.br/documentos/BaseCurricularPalhoca2020.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

REPA, Luiz. Hegel, Habermas e a modernidade. **DoisPontos**, [S.l.], v. 7, n. 4, dez. 2010. ISSN 2179-7412. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/doispontos/article/view/20175>. Acesso em: 10 abr. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/dp.v7i4.20175>.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente** / Edward W. Said; tradução Tomás Rosa Bueno. – São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
SHOHAT, Ella; STAM, Robert. Do Eurocentrismo ao policentrismo. In: **Crítica da imagem eurocêntrica.** São Paulo: Cosac Naify, 2006.

TORRES GARCÍA, Joaquín. **Universalismo constructivo.** Buenos Aires, Poseidón, 1944.
WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insugir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Educação Intercultural na América Latina:** Entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-42.

REFLEXÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESNATURALIZANDO E TRANSGREDINDO GÊNERO NA CULTURA DE PARES

Juliana Silva Noboro MARQUES (PMF)
juliana.marques@prof.pmf.sc.gov.br
Juliane Di Paula Queiroz ODININO (FMP)
juliane.odinino@fmpsc.edu.br

RESUMO: Este artigo é fruto da pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Pedagogia⁵ da Faculdade Municipal de Palhoça. Trata das questões de gênero vivenciadas no cotidiano da educação infantil, pela forma como educadores/as e crianças podem estabelecer vivências cotidianas significativas que permitem desconstruir e refletir sobre padrões de gênero. Os principais teóricos utilizados são: Corsaro (2011); Brougère (2010); Lopes Louro (1997); Finco (2015). Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, com utilização de pesquisa participante que ocorreu numa instituição de Educação Infantil de Florianópolis, com crianças de quatro anos. Com o foco em compreender quais os diferentes saberes e histórias que as crianças trazem, como produzem e reproduzem elementos concernentes às suas identidades gênero, visamos compreender à luz dos jogos de papéis de gênero no contexto da cultura de pares, visto que é por meio das brincadeiras que elas fazem as trocas produzindo e reproduzindo culturas. Mediante seus pares produzem representações simbólicas da vida social que contém regras e valores de comportamento. Por meio das observações e registros, percebemos que as crianças nos momentos de brincadeiras transgridem normas e ressignificam papéis de gênero atravessadas pela mediação com as educadoras e outras crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Gênero; Cultura de Pares.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos numa cultura marcada pelo sexismo e binarismo de gênero. Desde antes de nosso nascimento somos inseridos/as nos “padrões” sociais impostos pela cultura hegemônica, os quais determinam qual é o papel da mulher e do homem, de forma dicotômica. Partindo dessa inquietação, a pesquisa buscou entender como acontecem as expressões de gênero das crianças de quatro anos a partir de suas concepções sobre feminilidade e masculinidade no contexto da cultura de pares em um grupo IV da Educação Infantil, numa instituição pública de Florianópolis, no ano de 2019, onde a pesquisadora atuava como auxiliar de sala. A instituição localiza-se no bairro da Agronômica, uma região central, e atende diariamente em torno de 145 crianças das comunidades próximas, em sua maioria classe média baixa. Atendendo crianças com idade entre dois anos a cinco anos e onze meses.

O grupo no qual foi realizada a pesquisa contempla vinte e cinco crianças, sendo que quinze são do período integral e as outras dez dividem-se em cinco no período matutino e cinco no período vespertino. A maioria das crianças tinha três anos e completariam quatro no decorrer do ano, somente uma criança tinha dois anos de idade e completaria três.

⁵ Versão modificada de artigo já publicado em anais do evento Fazendo Gênero 12 (Seminário Internacional UFSC - Florianópolis, Brasil 2021).

Definimos esta faixa etária, pois nesse estágio do desenvolvimento da criança a “[...] atividade principal será o jogo ou a brincadeira, na qual a criança se apropria do mundo concreto dos sujeitos humanos, por meio da reprodução de ações realizadas pelos adultos com esses objetos” (MARÇAL, 2014 p, 46). É justamente neste período que as crianças começam a imitar os adultos em suas relações sociais, se apropriando e ressignificando identidades de gênero em suas brincadeiras e interações.

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, na qual atende crianças de zero a três anos de idade na creche e de quatro e cinco anos na pré-escola. Tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, assim como afirma a Lei de Diretrizes e Bases/1996 em seu artigo 29. A Educação Infantil pode ser ofertada na rede pública ou privada e ambas devem trazer as mesmas garantias para as crianças. Apresenta jornada diurna de tempo parcial ou integral, por meio de práticas pedagógicas cotidianas. Segundo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) as instituições precisam, “[...] conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade” (BRASIL, 2017).

Então tem por finalidade amplificar capacidades das crianças, para além do âmbito familiar. Dado que as crianças vão desenvolver a sua autonomia e crescer suas relações sociais, elas precisam experienciar aquilo que é delas por direito. Nas últimas décadas a Educação Infantil foi aperfeiçoando a sua concepção de educar e cuidar, deixando de lado o assistencialismo e concluindo como um processo educativo que deve ampliar o repertório das crianças e garantir o desenvolvimento das mesmas. É sabido que as crianças são sujeitos singulares e de direitos e que é por meio da socialização que elas constituem sua identidade e apropriam-se de saberes necessários para a sua autonomia.

Entendendo que a infância de hoje é configurada e compreendida pela noção de sujeito de direitos que neste momento também é participativo e ativo na produção e na (re) produção cultural. Para Corsaro (2011, p. 53) “As crianças apenas contribuem ativamente para a cultura adulta e de sua própria infância de uma forma direta, no entanto. As crianças se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares”. Assim, a criança é vista como capaz de construir suas vivências e, portanto, seu desenvolvimento está atrelado a sua própria história, tanto a sua vivência quanto a sua conceptualização é reflexo da sociedade e do que se vive no momento.

A produção da cultura de pares efetiva-se prioritariamente na Educação Infantil, pois este é um espaço hoje em dia privilegiado de constituição de coletivo infantil que oportuniza

as interações entre criança/adulto e criança/criança. Logo, este espaço possibilita que haja diferentes manifestações culturais em seu cotidiano. A infância consiste em “[...] um momento de apropriação de imagens e de representações diversas que transitam por diferentes canais” (BROUGÈRE, 2010, p. 42). Na Educação Infantil é possível que as crianças compartilhem diferentes aspectos de suas culturas com seus pares, pois ali a maior parte do tempo as crianças estão em contato com outras crianças.

À vista disso, a interação das crianças acontece por meio da brincadeira e do brinquedo. É neste momento que elas compartilham informações sobre visões de mundo, ideologias e valores e com essa troca de experiências culturais é que as crianças criam sua própria cultura. Ao fazer parte da cultura adulta, as crianças pequenas precisam do seu grupo social para experienciar tais informações no contexto de uma identidade de grupo. De acordo com Corsaro (2011, p. 53).

As crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para produzir suas próprias culturas de pares. Tal apropriação é criativa no sentido de que estende ou desenvolve a cultura de pares; as crianças transformam as informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo.

Devido à apropriação das informações do mundo adulto, as crianças quando produzem suas próprias culturas confrontam os significados das ações, produzindo outras significações e a partir daí novas aprendizagens são promovidas. Para Brougerè (2010, p. 75),

Por meio de tal brincadeira a criança manipula e se apropria dos códigos sociais da transposição imaginária, manipula valores (o bem e o mal), brinca com o medo e o monstruoso, em suma, preenche as pulsões e os comportamentos individuais (comportamentos motores, fantasias) com conteúdos sociais, socializados e socializadores, através da comunicação que estes desenvolvem entre as crianças.

Ao confrontar a imagem cultural em que está inserida, nem sempre as crianças expressam a realidade vista pelos adultos, pois elas modificam os significados de acordo com o seu entendimento. Assim, na cultura de pares as crianças declaram o seu pertencimento a um determinado grupo social. A cultura de pares se dá no convívio com outras crianças, visto que “[...] o processo de reprodução interpretativa permite que as crianças tornem-se parte da cultura adulta – contribuam para sua reprodução e extensão – por meio de suas negociações

com adultos e da produção criativa de uma série de culturas de pares com outras crianças” (CORSARO, 2011, p.53).

Quando as crianças são inseridas em outras rotinas culturais, ou seja, na Educação Infantil, elas agem como produtoras de sua própria cultura. Uma vez que entram em contato com outras crianças passam a ampliar o seu repertório cultural. A interação com as demais possibilita que seus conhecimentos prévios sejam transformados.

O brinquedo e a brincadeira são prioridades na infância, sendo que a criança em contato com outras crianças produz transformações simbólicas e dessa forma adquirem novas aprendizagens e compreensão de elementos sociais. Ao compartilhar com seus pares elas aprendem a manipular, transformar e até mesmo negar as informações. Para Bello (2006, p. 70) “O brincar e o brinquedo, são, portanto, nesse contexto, um instrumento de poder que é acionado constantemente para definir/produzir determinadas formas de gênero”. O espaço coletivo da Educação Infantil é um dos primeiros ambientes que vai apresentar regras de comportamento sobre o corpo da criança. Em geral, as expressões, posturas e até mesmo os limites de cada corpo são marcados pelos adultos. Finco (2010) discorre que “A educação infantil não só cuida do corpo da criança, como o educa: ele é o primeiro lugar marcado pelo adulto, em que se impõem à conduta dos pequenos os limites sociais e psicológicos”.

As crianças quando pequenas seguem modelos quanto à orientação do seu corpo, referente ao tipo de comportamento que a sociedade espera. Desta forma, desde bem cedo as crianças aprendem qual é o tipo de comportamentos que devem ter: algumas práticas cotidianas, corporais e tipos de linguagens, assim ditam e propagam noções de feminilidades e masculinidades.

Na maioria das vezes nas relações de poder predomina-se a ordem heteronormativa, onde por meio das práticas cotidianas são exigidas determinadas posturas e habilidades para meninas e meninos. Deixando evidente que as inscrições de gênero devem ser diferentes e por meio desta dicotomia, as crianças crescem e mais tarde acabam reproduzindo e/ou tensionando, transgredindo por meio de suas culturas de pares.

A educação deve romper com modelos absolutos, que geram medos e preconceitos e engessam comportamentos. Precisamos de professores/as que reflitam as suas ações, que provoquem nas crianças uma reflexividade sobre suas ações e ainda faça com que as crianças questionem os modelos naturalizados. A infância deve ser vivida no coletivo com igualdade, respeito às diferenças, valorização da diversidade para além das dicotomias.

A pesquisa de campo aconteceu entre o mês de fevereiro a julho de 2019. Por ser auxiliar de sala do grupo, a pesquisadora passou a maior parte da rotina junto com as crianças,

num contato exaustivo, dividindo o papel de pesquisadora e educadora, o que foi ao mesmo tempo um facilitador e um grande desafio. Pelo fato de ser vista como uma das professoras, a relação com as crianças foi facilitada por um lado. Corsaro (2009, p. 85), entende que a “[...] “observação participante” é sustentável e comprometida, e requer que o pesquisador não apenas observe repetidamente, mas efetivamente também participe como membro do grupo”. Porém, como uma representante adulta no espaço, desfrutava de um papel que na maioria das vezes consistia em mediar conflitos, auxiliando-as/os na rotina e interagindo nas relações. Estas compreendidas pelas crianças como uma relação de poder, pois para as crianças quando estão em um espaço que possuem adultos mediando às relações, é entendido por elas que quem “manda” é o adulto. Para Silva (2015, p. 49)

[...] a compreensão da dinâmica das relações entre poder e saber que permeiam os espaços e tempos da casa-creche-escola, evidenciam que estes não são só espaços de submissão e opressão, mas também potentes – e possíveis – territórios de transgressão, invenção e liberdade.

Cabe salientar que as crianças independentes do espaço que estão, quando se deparam com circunstâncias que possibilitam a sua transgressão, elas assim o fazem. E vão além das predeterminações binárias dos gêneros, ainda que em muitas vezes as crianças procuram atender as expectativas dos adultos. Além disso, na Educação Infantil as crianças remetem à figura da professora para testar qual vai ser a reação no que concerne às transgressões de expressões de gênero.

O/A professor/a não é um/a centralizador/a, em razão disso deve estabelecer horizontalidade na relação com as crianças. Em defesa disso o que almeja-se é que em todas as ações como professora se desconstrua a figura de autoridade para as crianças, de modo que atitudes como sentar-se no chão para brincar com elas, no parque estar próxima quando estão no balanço, na gangorra proporcionem se aproximar delas e em lugares comumente não ocupados por outros adultos. Quando solicitada sempre se abaixar e olhar nos olhos de cada um/a para que contem seus anseios, atitudes essas que permitem estabelecer uma relação mais horizontalizada com as crianças. Marques e Marques (2006, p. 10) em defesa desta prática, afirmam “[...] numa relação horizontal, onde educador e educando estabelecem constante diálogo, para que o último tenha consciência de que não apenas está no mundo, e sim, com o mundo, buscando transformar a realidade”. Porém, ainda assim, como adultos, devemos saber que jamais faremos parte de suas culturas de pares.

As observações iniciaram-se a partir do primeiro contato com a turma. Nas primeiras semanas acontece, em toda rede educacional de Florianópolis, a inserção das crianças nas instituições. Então é o momento do grupo se conhecer aquele/a que estará junto no decorrer do ano. Nesse primeiro momento com as crianças não conseguimos perceber nas brincadeiras questões relacionadas à identidade de gênero, assim houve a necessidade de fazer proposições nos quais pudesse surgir a problemática de gênero.

Sendo assim, eu e a professora regente, buscamos direcionar os espaços de brincadeiras, propomos que todas/os fossem brincar na casinha, então imediatamente dirigiram-se eufóricos para lá. Em poucos minutos saíram todos os meninos e foram para outros espaços brincar com pistas e carrinhos, permanecendo ali somente as meninas. Em outro dia ainda em fevereiro um pouco antes da janta na grande mesa da sala, disponibilizamos somente carrinhos para que todas/os brincassem, em um dado momento Bernardo(nome fictício) selecionou vários carrinhos somente para ele e alguns colegas pudessem brincar. E Lorena, (nome fictício) que também estava interessada para brincar com um carrinho daqueles, não foi autorizada a entrar na brincadeira. Bernardo não quis compartilhar, alegando que aqueles carrinhos eram de velocidade e que as meninas não poderiam andar com carros assim. Nesse momento conversei com ele dizendo que devemos compartilhar os brinquedos com todas/os os colegas e o questionei “porque as meninas não poderiam brincar com aquele tipo de carro?” Ele me disse que não pode “porque não pode” e que aquele carro era de velocidade! Após a intervenção, saí de perto e observei-os de longe. Logo Bernardo levantou-se em direção da Lorena levando um carrinho em sua mão que era estilo uma kombi, entregou e disse “é com este carrinho que você pode brincar”.

(registro do mês de fevereiro)

O que percebe-se claramente neste registro é que as crianças pequenas já trazem nas suas ações o entendimento de algumas normatizações sociais, pois na situação citada acima Bernardo possui interesse e “[...] admiração por automóveis e outros veículos que associam mobilidade, liberdade e potência” (ODININO, 2015, p. 18). Em nossa cultura a sociedade cobra dos meninos que eles sejam fortes, velozes, tenham infinitas habilidades e que sejam competitivos: “Para os meninos, as preocupações com a vida pública, na figura dos super-heróis, o esporte como importante demonstração de suas habilidades físicas [...]” (ODININO, 2015, p. 17 e 18). Espaço este que as meninas não têm “autorização” para adentrar.

Acreditamos que na medida em que as instituições de Educação Infantil abordarem com as crianças a discussão sobre identidade de gênero e não enfatizarem a distinção sexista, somente aí ela vai cumprir com o seu papel de formar sujeitos pensantes, atuantes na sociedade e que lutem por seus direitos, inclusive o de viver sua pluralidade.

Portanto fazer problematizações referentes à identidade de gênero têm total relevância no espaço da Educação Infantil, pois os/as envolvidos/as têm que ser

convidados/as para refletirem sobre suas ações e também fazerem questionamentos quando não sabem o porquê da reprodução de ação cultural.

Por consequência, Finco (2009, p. 01), entende que

A discussão das questões de gênero na educação infantil se traduz na possibilidade de uma educação mais igualitária, que respeite a criança na construção de sua identidade e que favoreça, desde as primeiras relações, a constituição de pessoas sem práticas sexistas. Demandam a incorporação de práticas educativas que introduzam conscientemente, como estratégia de socialização a meta de igualdade de gênero.

Compreenderemos que é por meio da educação que iremos garantir relações mais igualitárias entre os gêneros. Precisamos também entender que o espaço coletivo da Educação Infantil deve oportunizar práticas educativas não misóginas, nem homofóbicas, compreendido como um espaço que é coletivo e de interação com a diversidade.

No decorrer da pesquisa percebeu-se que os questionamentos realizados pela pesquisadora sobre as suas ações, como por exemplo: Por que rosa é de menina? Por que as meninas não podem brincar com carros de velocidade? Por que os meninos não podem brincar na casinha? Tais questionamentos da professora/pesquisadora como: Por que azul é de menino? Que foram realizados em fevereiro e também em momentos em que percebiam-se que as crianças não estavam autorizando outras crianças a entrar na brincadeira. Com os questionamentos as crianças começaram a refletir sobre suas ações e com isso elas passaram a ultrapassar as barreiras de gênero nas brincadeiras. Observou-se também que na medida em que as crianças eram questionadas, elas não tinham uma resposta imediata ou então respondiam “porque é assim”, “não pode porque não pode”, revelando uma visão naturalizada aceita pela sociedade, mas depois da intervenção e questionamentos obtiveram reflexões e percepções sobre algo que até o momento ninguém os tinha questionado, passaram então fazer cada vez menos distinção de gênero em relação aos brinquedos.

É importante que o/a profissional que atua com crianças pequenas tenha consciência do potencial que é a Educação Infantil de modo que repense suas práticas educativas e promova a reflexividade naquele espaço. Para Domingues (2002) a prática “[...] reflexiva ainda é um processo em andamento, no qual o sujeito se vê livre das tradições para escolher sobre seu destino, ao mesmo tempo em que convive com as velhas tradições”.

Na medida em que os espaços educacionais perceberem que não são neutros e passarem a proporcionar um olhar crítico e reflexivo nos sujeitos que ali estão, haverá uma

desconstrução referente às identidades de gênero, na medida em que tais concepções só acontecem no contexto das relações e a ação reflexiva é provocada diante de ações no coletivo.

Diante dos questionamentos e da reflexividade, percebemos que houve uma ampliação na perspectiva que antes era muito engessada e naturalizada em relação às percepções de papéis de gênero e, com a interação ainda que tímida passaram a ter uma concepção mais ampliada. Durante as observações verificou-se que nas brincadeiras com seus pares revezavam papéis de identidade de gênero.

A Educação Infantil é esse espaço facilitador para que as crianças possam romper com as regras e as normativas. Dessa forma, por meio do imaginário as crianças reinventam e experienciam situações relacionadas à feminilidade e à masculinidade usando modelos da cultura que estão inseridos e produzidos em sua cultura de pares.

Observação do mês de maio.

Durante este mês percebemos que as bonecas e o salão de beleza eram os espaços mais frequentados por todos/as. O cesto contendo roupas das bonecas ia de um lado para outro da sala. Os artefatos do salão, porém não saíram do lugar, porque estava em frente ao espelho (o espelho é um artefato importantíssimo na sala de referência, pois as crianças vão se reconhecendo por meio de espelho). A criança que todos os dias passava por este espaço era o Benjamim (nome fictício) que explorava por horas estes espaços.

(registro do mês de maio)

Partimos do pressuposto que brinquedos não precisam ser generificados. Conforme dito anteriormente a brincadeira oportuniza para meninas e meninos “[...] conhecereem diferentes papéis, sem determinar posições e comportamentos para meninos e meninas, favorece que não sejam determinados papéis específicos em função de seu sexo” (FINCO, 2004, p. 14).

Defendemos uma educação que preza pelo questionamento e, por sua vez, novas formas de ressignificação pelo questionamento, transgressão das crianças e pela luta pela promoção da igualdade de gênero. Entendemos que é na primeira infância que temos que acabar com este dualismo. Cabe, no entanto, ressaltar que profissionais sem atentar a isso muitas vezes desenvolvem uma prática que acaba por reforçar normatizações para as crianças pequenas, reproduzindo normas sociais naturalizadas.

Cotidianamente meninas e meninos descobrem novos modos para ultrapassar as barreiras de gênero criando estratégias geniais para obter seus propósitos. E por meio do coletivo, ou seja, em sua cultura de pares que se vêem livres para imaginar e fantasiar. A

Educação Infantil é um dos espaços que torna as crianças protagonistas de suas histórias, quando exalta a brincadeira como prática social que dialoga com a cultura. Por outro lado, o que a sociedade ensina é que meninas brincam com bonecas e meninos brincam com carrinhos e quando as crianças se vêem livres dessas amarras, elas transgridem.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contatamos que perante os questionamentos proporcionados pelo estranhamento conferido pela pesquisadora, referente ao sexismo, fez com que as crianças ultrapassem as barreiras de gênero nas brincadeiras e brinquedos, o que tornou possível desconstruir modelos naturalizados. Observamos também que houve transgressões, pois, na medida que as crianças eram questionadas, obtiveram reflexões e percepções sobre algo que até o momento ninguém os tinha questionado e passaram então a não fazer distinção de gênero em relação aos brinquedos e brincadeiras.

Incentivamos que as/os professoras/es mantenham-se em busca da reflexividade e que as formações ou grupos de estudos em instituições ou cursos oferecidos tragam a problematização referente às questões de gênero. É necessário que os/as professores/as conscientizem desde a primeira infância para que as crianças não sejam seletistas e preconceituosas ao escolherem brinquedos, brincadeiras, roupas, cores, personagens e etc. Ou que possam brincar em liberdade e ao mesmo tempo serem vigilantes contra toda forma de preconceito e discriminação. Compreendendo que a temática de gênero é bastante emergente no campo da educação, precisamos resistir para superarmos os preconceitos e as discriminações e sabermos que é somente por meio da educação que conseguiremos alcançar este objetivo. Precisamos cada vez mais discutir sobre as questões de identidade de gênero com as crianças. Contudo, sabemos qual é o impacto quando não desenvolvemos este assunto desde a infância. A escola não é neutra, é por meio dela que se mantém o reforço para a desigualdade de gênero ou para a transgressão referente às dicotomias. Este movimento de mudança e transformação deve ser constante em prol da valorização da pluralidade das identidades humanas.

TITLE: GENDER REFLECTIONS IN CHILDHOOD EDUCATION: DENATURALIZING AND TRANSGRESSING GENDER IN PAIR CULTURE

ABSTRACT: This article is the result of research carried out for the Completion of Course Work of the Pedagogy course at Faculdade Municipal de Palhoça. It deals with gender issues experienced in the daily life of early childhood education, through the way educators and

children can establish meaningful daily experiences that allow deconstructing and reflecting on gender patterns. The main theorists used are: Corsaro (2011); Brougere (2010); Lopes Louro (1997); Finco (2015). This is a qualitative research, with the use of participant research that took place in an institution of Early Childhood Education in Florianópolis, with four-year-old children. With a focus on understanding the different knowledge and stories that children bring, how they produce and reproduce elements concerning their gender identities, we aim to understand in the light of gender role games in the context of peer culture, since it is through the games that they make the exchanges producing and reproducing cultures. Through their peers, they produce symbolic representations of social life that contain rules and values of behavior. Through observations and records, we noticed that children, when playing, transgress norms and re-signify gender roles crossed by mediation with educators and other children.

KEYWORDS: Childhood education; genre; pair culture.

3 REFERÊNCIAS

BELLO, Alexandre Toaldo. **Sujeitos infantis masculinos: homens por vir?** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado, 2006. Porto Alegre.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 15. abr. 2019.

_____ **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 05. abr. 2019.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo Cultura.** 8. ed. São Paulo. Cortez, 2010.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____ Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: Muller, Fernanda, Carvalho, Ana Maria Almeida (orgs). **Teoria e prática com crianças:** diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

_____ Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: Muller, Fernanda, Carvalho, Ana Maria Almeida (orgs). **Teoria e prática com crianças:** diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

DOMINGUES, José Maurício. Reflexividade, individualismo e modernidade Reflexividade, individualismo e modernidade. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 55-70, Jun 2002. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092002000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 Set. 2019.

FINCO, Daniela. **EDUCAÇÃO INFANTIL, GÊNERO E BRINCADEIRAS:** das naturalidades às transgressões. 2004. UNICAMP GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos / n.07 Agência Financiadora: FAPESP. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07945int.pdf> Acesso em: 01 mar. 2019.

_____ Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na Educação Infantil. **Rev. Múltiplas Leituras.** Campinas, v. 3, n. 1, p. 119-134, jan. jun. 2010. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=brincadeiras+inven%C3%A7%C3%A3o+transgress%C3%A7%C3%A3o+de+g%C3%A3o+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil>. Acesso em: 23 de out. 2019.

_____ “**Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher**”: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas. SP: 2004.

FLORIANÓPOLIS, Projeto Político Pedagógico do Núcleo de Educação Infantil Irmão Celso. Florianópolis/SC, 2019.

MARÇAL, Mônica Teresinha. O papel da brincadeira no desenvolvimento humano da criança: uma análise das contribuições teóricas na perspectiva histórico-cultural. In: **Educação lúdica:** caderno pedagógico. ODININO, Juliane di Paula Queiroz; VOLKEN Luciane Volken e MARÇAL, Mônica Teresinha. 1. ed. – Florianópolis : UDESC: UAB: CEAD, 2014.

MARQUES, Luciana Pacheco, MARQUES, Carlos Alberto. **Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky Sobre Educação.** 29ª Reunião Anual da Anped. Caxambu MG: 2006. GT. Educação. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt13-1661-int.pdf>. Acesso em: 19 out 2019.

ODININO, Juliane di Paula Queiroz. Brincadeiras de menino ou de menina? Implicações sociais sobre a brincar no contexto da mídia do gênero e da infância. Rio Grande do Sul/RS. **Rev. Momento Diálogo em Educação.** V.24 n. 2. p. 9-24, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/4668/3851>. Acesso em: 01 nov. 2019.

SILVA, Adriana Alves da. “A fertilidade me sufoca” maternidade feminismo e creche: algumas interlocuções. In: **Creche e feminismo:** desafios atuais para uma educação descolonizadora. FINCO, Daniela, GOBBI, Márcia Aparecida, FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (orgs). Campinas SP: Edições leitura críticas. Fundação Carlos Chagas, 2015.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. **Meninas e meninos na Educação Infantil:** uma questão de gênero e poder. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 33, p. 265-283, Dec. 2009. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332009000200010&lng=en&nrm=iso. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332009000200010>. Acesso em: 17 Ago. 2019.

ELES NO MAGISTÉRIO: GÊNERO, IDENTIDADE E DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS

Larissa da Silva MARQUES (Prefeitura Municipal de Palhoça)
professoralarissa.marques@gmail.com
Juliane Di Paula Queiroz ODININO (FMP)
juliane.odinino@fmpsc.edu.br

RESUMO: Este artigo traz alguns dos resultados de uma pesquisa sobre a trajetória docente de professores do gênero masculino que atuam nos anos iniciais realizada no Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia na FMP. Como objetivo, buscou-se contextualizar a presença dos homens no magistério dos anos iniciais, pautando-se nas discussões de gênero, identidade e docência. Refletimos sobre o exercício docente, histórica e culturalmente pré-estabelecido que o associam ora a características tidas como masculinas ora femininas. Este estudo contou com depoimentos de três professores homens, atuantes nos anos iniciais em escolas do Município de Palhoça - SC. A partir de seus relatos pudemos elucidar alguns pontos como: de que forma se constituem suas identidades, suas relações com os alunos/as e com os/as demais sujeitos envolvidos nas escolas. Como resultado, identificamos que num primeiro momento histórico o magistério foi uma profissão marcadamente masculina. Contudo, no decorrer dos anos, com a conquista das mulheres no mercado de trabalho e na docência, este passou a ser uma profissão desvalorizada, sendo vista na atualidade como uma tarefa segmentada por gênero, onde a dimensão do cuidado é enfatizada, sendo o gênero feminino predominante nesta área de atuação. Na percepção dos interlocutores, mesmo tendo dificuldades de identificar preconceitos de gênero, eles afirmaram já terem vivenciado em seus cotidianos docentes a influência dos marcadores sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero; Identidade; Docência.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo trata de uma pesquisa realizada como Trabalho de Conclusão de Curso - TCC de Pedagogia⁶, concluída em 2019, onde buscamos compreender como tem se constituído a identidade docente de professores do gênero⁷ masculino, de anos iniciais. Além da análise do contexto histórico de constituição da identidade docente, também atentamos às suas perspectivas, a partir de suas interações com as crianças e os demais sujeitos que compõem o cotidiano da escola. A pesquisa foi estruturada em primeiro momento na contextualização da trajetória histórica dos professores do gênero masculino no Ensino Fundamental, refletindo sobre as relações instauradas entre professor/a e aluno/a, e finalmente analisa de que modo se configura a identidade e o trabalho docente, de professores nos anos iniciais, a partir de suas percepções, por meio de realização de entrevistas com três professores de anos iniciais de Palhoça - SC.

⁶ Versão modificada de artigo já publicado em anais do evento Fazendo Gênero 12 (Seminário Internacional UFSC - Florianópolis, Brasil 2021).

⁷ O gênero faz parte das relações sociais, assim como classe, raça, geração e outras categorias. Ele não pretende ser o único aspecto significativo das relações sociais, mas também não pode ser ignorado como um importante aspecto na configuração das sociedades contemporâneas e passadas. (WOLFF, SALDANHA, 2015, p. 35)

Segundo Leão (2015), entendemos a educação como responsabilidade social, sendo exercida por pessoas de diferentes gêneros, raças, culturas e classes. Para a fundamentação teórica, nos baseamos em alguns autores como: Amanda Oliveira Rabelo (2013), Guacira Louro (1997), com suas pesquisas específicas em gênero; Jucilene Pereira de Lima Farias (2014) com narrativas sobre a relação entre professor e aluno/a; Stuart Hall (2006) conceituando identidade e Maria Lúcia Arruda Aranha (2006) para fundamentar a história da educação e da pedagogia.

No primeiro momento, ao analisarmos a trajetória das escolas no decorrer das últimas décadas, é possível perceber que se partia de uma perspectiva religiosa, predominada pela igreja Católica, desde as primeiras missões. Louro (1997, p. 94) nos reafirma que “[...] no Brasil a instituição escolar é, primeiramente, masculina e religiosa.”, de modo que seu principal objetivo era formar católicos exemplares em um ambiente notadamente masculino. Somente no decorrer da segunda metade do século XIX que as mulheres vão conquistar seu espaço nas salas de aula. A autora relata que esse processo foi lento e aos poucos ressignificado, afirmado que:

O magistério se tornará, neste contexto, uma atividade permitida e, após muitas polêmicas, indicada para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de ressignificação; ou seja, o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar. (LOURO, 1997, p. 95)

A partir de então o magistério passa gradativamente a ser visto de uma outra forma, como um exercício direcionado às mulheres, ressaltando as qualidades reconhecidas como “femininas”, como paciência, habilidades para lidar com as crianças, entre outros. Após essa ressignificação, a presença masculina começa a causar certa estranheza nas salas de aula. Com isso, percebemos que é um tema com pouca discussão. Rabelo (2013, p. 909) afirma:

Quando se trata do olhar masculino do professor desse segmento, quase não são encontradas referências ao tema; e mais, os preconceitos e discursos que frequentam a sociedade contemporânea são reafirmados no cotidiano escolar. Assim, o professor homem torna-se um corpo estranho nas séries iniciais do ensino fundamental.

No decorrer dos anos, após o magistério ser visto por uma nova perspectiva, a figura masculina passou a se distanciar cada vez mais das salas de aula. Os dados comprovam essa pouca presença, segundo o Censo escolar 2017, dos 2,2 milhões de docentes que atuam na educação básica brasileira, 80% são professoras do gênero feminino, assim, a predominância feminina nessa área de atuação profissional é notória.

Ao longo do tempo, de acordo com Farias (2014), desenvolvemos diversos vínculos sociais a partir do lugar social que ocupamos. Como médicos/as e pacientes, pais e filhos/as, professores/as e alunos/as, o autor afirma que “A interação dessas diferenças torna as relações mais complexas e subjetivas, pois as representações construídas nessas relações estão sujeitos a interferências afetivas e sociais.”. (FARIAS, 2014, p. 14). Sendo assim, buscamos compreender como se dá a relação entre os professores e suas turmas e de que forma se caracteriza a identidade e o trabalho docente dos professores nos anos iniciais. A análise consiste em compreender de que modo essa feminização do magistério tem impactado os profissionais docentes atuantes nos anos iniciais, do ponto de vista de seu papel de gênero, na constituição de sua identidade docente, em sua interação com as crianças, as famílias e a equipe pedagógica.

2 GÊNERO, IDENTIDADE E DOCÊNCIA

Vivemos em uma sociedade fundamentada, em diversos âmbitos, por padrões sociais e culturais de diversos tipos. Os estereótipos estão presentes em nossos cotidianos, mas muitas vezes por estar há tanto tempo passam despercebidos, sendo naturalizados. Adichie (2017) nos faz refletir sobre como é difícil desaprender esses estereótipos, mesmo indo contra nossos princípios. Contudo, para que vivamos em uma sociedade mais igualitária e justa, é necessário que esses padrões sejam refletidos e desconstruídos.

Ao analisarmos a história da educação, assim como o percurso dos docentes no magistério, é possível perceber que atualmente consiste numa profissão predominada por mulheres, mas nem sempre foi assim. As primeiras escolas eram formadas por homens e direcionadas aos meninos.

Assim, Louro (1997), afirma que nos tempos modernos, os Jesuítas, os primeiros educadores, na missão de colonizar corpos e mentes, assumem a educação de meninos e, num segundo momento, de jovens brancos da classe alta.

Por um longo período, a educação foi exclusiva aos homens, as mulheres foram ingressar neste processo aos poucos, no entanto a educação era diferenciada entre os gêneros. “As mulheres viviam em condições de submissão aos homens, a educação não poderia ser igualitária pois assim os direitos seriam iguais e os homens não teriam mais poder sobre elas.”. (MARQUES, 2019, p. 17). Neste caso, podemos observar ao máximo o conceito de que quanto mais conhecimento mais poder. Desta forma, a educação feminina era voltada em transformá-las em ótimas mães e esposas, adequado ao lugar social delegado às mulheres, ou seja, no contexto da vida doméstica.

Aranha (2006, p. 158) nos diz que “A perspectiva dessa educação não via a mulher como pessoa autônoma, mas como apêndice em um mundo essencialmente masculino.” Com isso, percebemos que o gênero é um dos mais importantes marcadores sociais, interseccionando com geração, raça, classe. “Estabelecido como um critério imposto pela sociedade para delimitação de lugares sociais.”. (MARQUES, 2019, p. 16). Partimos de uma compreensão de gênero como categoria social construída a partir dos corpos sexuados que denota poder e hierarquia.

De acordo com Louro (1997), as mulheres foram buscar seu espaço na docência na segunda metade do século XIX. Em decorrência da modernização, um efeito da Revolução Industrial, surgiram novas oportunidades de empregos e os homens foram destinados para estas áreas de atuação profissional, vista como da vida pública.

Apesar de no primeiro momento, as escolas serem constituídas por homens, hoje quando eles buscam adentrar na docência são perseguidos por uma série de estigmas e preconceitos. Bourdieu (2016) chama a atenção para as formas de classificação, que são impostas pelo mundo, onde se categoriza determinadas profissões e atitudes. Inconscientemente, incorporamos essas classificações.

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos habitus dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação. (BOURDIEU, 2016, p. 21).

A delimitação de papéis de gênero está imposta na sociedade há tantos séculos, que muitas vezes passam imperceptíveis. O mundo social, concreto ou não, está dividido de forma sexuada, onde associamos tarefas pré destinadas a homens e mulheres. Essa divisão é fruto de uma cultura sexista, sobretudo onde homens e mulheres recebiam uma educação diferenciada. “Essa diferenciação fez com que os homens, por muitos anos, fossem nomeados como os únicos produtores de conhecimentos, sendo a escola o meio onde se fundamenta os saberes, sendo visto como um espaço de predominação masculina.”. (MARQUES, 2019, p. 18).

Assim, com o ingresso das mulheres na docência, esta passou a ser uma profissão vista como feminina. Dotada de carinho e cuidado, atribuições associadas à maternidade. “O cuidar, o afeto e a emoção são vistas como qualidades inatas às mulheres, ditas como marcas femininas, entretanto sabemos que pessoas de qualquer gênero também podem desenvolver relações de afeto e cuidado com as crianças.”. (MARQUES, 2019, p. 22). De todo modo, entendemos a educação como tarefa social, sendo formada por pessoas independente de gênero.

As demarcações dos lugares sociais são formas de enquadrar a sociedade, com intuito de prevalecer o que já vem sendo construído por anos. Vivemos em uma sociedade carregada por marcadores e estigmas de machismo, homofobia e patriarcalismo, onde o gênero masculino se apropriou da maior parte do poder, entretanto a naturalização dos papéis está imposta por tantos anos, que isso não remete que pessoas de gêneros opostos possuem os mesmos direitos e deveres. (MARQUES, 2019, p. 20)

Esses marcadores são consequência de uma identidade cultural, que compromete diretamente a identidade dos sujeitos nela inseridos. Segundo Hall (2006), as identidades são construídas a partir das interações com a sociedade. “O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem.” (HALL, 2006, p. 11). Assim como a cultura, as identidades pessoais estão em constante renovação, segundo Hall elas são fluídas, móveis, mutantes, contraditórias, cambiantes, sendo constituídas em sua trajetória. As questões de gênero e as atribuições delimitadas a homens e mulheres são resultâncias de uma identidade cultural delimitada por marcadores e representações de desigualdade que exercem uma pressão externa sobre a constituição de suas identidades.

Rabelo e Martins (2006) nos mostram que há uma memória coletiva que não nos remete à docência como profissão masculina. Desta forma, tornou-se “natural” a feminização do magistério. Com a entrada das mulheres na docência, veio a desvalorização, passando a ser vista como um “dom” daquelas que naturalmente tornam-se mães, desqualificando-as para outras funções.

Ademais, entendemos e defendemos a educação como uma tarefa social, sendo ocupada por pessoas de diferentes gêneros. Com isso, fazemos esta defesa de que as escolas, a educação e sobretudo o magistério não sejam definidas por gênero, mas sim por atribuições éticas próprias da profissão.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa faz uso de uma abordagem bibliográfica. Como forma de levantamentos de dados foi realizada entrevistas com representantes docentes masculinos buscando compreender como se constitui a identidade docente de professores do gênero masculino de anos iniciais a partir de suas percepções.

A seguir iremos apresentar os dados coletados nas entrevistas, com os professores do gênero masculino atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nossa objetivo nesta etapa foi de entender seus olhares e os desafios da profissão, com ênfase nas suas percepções acerca de serem representantes masculinos num universo ocupado prioritariamente por mulheres. Optamos, com intuito de preservar suas identidades, em usar nomes fictícios.

4 ANÁLISE DE DADOS

A seguir o quadro com informações gerais a respeito de nossos interlocutores.

Quadro 1- Perfil dos professores:

Professor	João	Pedro	Marcos
Idade	22 anos	37 anos	32 anos

Identidade de gênero	Homem cis	Homem cis	Homem cis
Orientação sexual	Homossexual	Heterossexual	Homossexual
Religião ou crença	Católico	Diversas	Católico
Cor/raça	Branca	Outros ⁸	Branca
Estado civil/ Filhos	Solteiro Não tem filhos	Casado 3 filhos	Solteiro Não tem filhos
Formação	Pedagogia. Pós em Supervisão e Orientação Educacional.	Magistério. Pedagogia. Administração e Matemática. Pós em Neuropsicopedagogia.	Pedagogia. Pós em Especialização em Orientação Escolar e Administração Escolar.
Experiência na docência	5 anos	6 anos	12 anos
Turma que está atuando	2º ano do Ensino Fundamental	4º e 5º ano do Ensino Fundamental	3º ano do Ensino Fundamental

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

No decorrer das entrevistas, os professores puderam contribuir com informações pelas quais pudemos refletir de que forma se constituem suas identidades docentes. Em um primeiro momento, buscamos conhecer os professores e entender suas trajetórias na educação. A partir disso, iniciamos nossa entrevista procurando compreender qual ou quais motivações tiveram para a escolha da profissão.

As informações a seguir foram selecionadas para a análise por dialogarem com os estereótipos e/ou questionarem visões naturalizadas sobre os papéis sociais de “professores homens” e “professoras mulheres”.

⁸ O professor Pedro apresenta características que ao nosso ver podem ser reconhecidas pela cor/raça branca, entretanto preferiu se autodeclarar como “outros”.

Em relação a pergunta sobre as motivações intrínseca/extrínseca pela escolha profissional, tivemos as seguintes respostas:

Quadro 2 - Motivação intrínseca/extrínseca pela escolha profissional:

Professor	João	Pedro	Marcos
Motivação	<i>A família da qual a minha mãe foi criada, todos são professores. [...] e eu fui criado nesse meio, então a parte de escola sempre esteve fazendo parte do meu convívio.</i>	<i>Algumas pessoas nascem para jogar futebol e eu nasci para dar aula.</i>	<i>Primeiro, eu acho que a questão familiar [...], eu venho de uma família que a maioria das pessoas são professores.</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Das três respostas acima, duas tiveram semelhanças. Suas famílias incentivaram e motivaram a escolherem esta profissão, como uma tradição. Nos chamou a atenção o relato do professor Pedro em reconhecer a escolha de sua profissão tal qual um dom, como é comumente associado às mulheres nesta profissão. Os interlocutores afirmam querer seguir a carreira de professores, porém o professor João relata que talvez nem sempre com anos iniciais, pois “há um grande desgaste físico e emocional”. Contudo, o professor Marcos afirma que “*Sim, sempre com alfabetização.*” (MARQUES, 2019, p. 28). Referente à pergunta sobre preconceito e discriminação, tivemos as seguintes respostas:

Quadro 3 - Já sofreu algum tipo de preconceito/discriminação?

Professor	João	Pedro	Marcos
Preconceito/ discriminação	<i>Não nos anos iniciais. Mas isso no infantil [...] A mãe de uma aluna daqui. Hoje em dia a gente se fala tranquilo, mas ela me proibiu de levar a filha dela no banheiro no caso.</i>	<i>Não, não. Piada né, piadinha a gente ouve. Eu, eu lembro de um outro menino que trabalhava comigo, que agora é efetivo em São José, e a gente... “Ah... Os maricões” né, tinha essas... Mas eu nunca, não, não.</i>	<i>Não, sempre super bem tranquilo. É só o choque inicial. Por que geralmente é mulher, no primeiro ciclo né. E esse ciclo de alfabetização assim, geralmente as crianças também levam esse baque. Que as crianças já vão sendo preparadas para a professora que vai assumir ano que vem. Vem de creches e são cuidadas por mulheres, pela figura feminina, aí chegam na sala, chegam na escola, vão ver um homem e um homem de 1m e 90, ficam espantados.</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

É possível perceber que os três professores alegam não ter sofrido nenhum tipo de discriminação ou preconceito nos anos iniciais. Porém, ao analisarmos com precisão suas respostas, percebemos que estão repletas de marcadores naturalizados. “Entendemos que em muitas situações o preconceito é difícil de ser identificado, sendo mascarado como uma brincadeira, piada ou até mesmo uma fala sem contexto.”. (MARQUES, 2019, p. 29).

Ao longo da conversa, o professor João relatou que já teve dificuldades em ingressar no mercado de trabalho. Ele afirma acreditar que essa dificuldade está relacionada ao fato de ser homem, alfabetizador e por ser novo. Essa interposição de diferentes marcadores é entendida como intersecção. Crenshaw (2002, p. 176), explica que:

A discriminação interseccional é particularmente difícil de ser identificada em contextos onde forças econômicas, culturais e sociais silenciosamente moldam o pano de fundo [...]. Por ser tão comum, a ponto de parecer um fato da vida, natural ou pelo menos imutável, esse pano de fundo (estrutural) é, muitas vezes, invisível.

Mesmo o professor relatando que encontrou dificuldades em ingressar no mercado de trabalho, por motivos que envolve seu gênero, ainda quando perguntamos se já sofreu algum tipo de preconceito ou discriminação, ele afirma que não. “Entendemos que esses pontos estão profundamente incutidos na sociedade, dificultando a visualização e o entendimento deste ato de preconceito/discriminação.”. (MARQUES, 2019, p. 29).

Quadro 4 - Como considera a sua relação com os/as alunos/as em sala?

Professor	João	Pedro	Marcos
Relação Professor / Aluno/a	<p><i>Ai, bem integral, não tem como separar. Esse ano eu sinto mais, porque quando tu trabalha com anos finais ali, quer dizer os anos iniciais mais o segundo ciclo, 4º e 5º ano eles são mais desprendido de ti, agora no 2º ano não tem né, o dia inteiro tem que ser afetivo com eles. Então no meu primeiro dia de aula aqui, fui abraçado por todos eles, então já tive que tirar aquela armadura do 4º e do 5º e</i></p>	<p><i>[...] eu acho que a posição de professor, ela impõe um pouco de respeito através do medo. Eles têm um pouco de medo da figura masculina né. É uma figura um pouco mais presente para eles né. Mas eu costumo dizer que eu sou pai, tio, eu sou avô, eu sou psicólogo e eu sou professor. Eu sempre, sempre pautei a afetividade dentro da sala de aula, mas é uma afetividade que ela impõe respeito. Tem alguns</i></p>	<p><i>Amigável assim, eu sempre tento demonstrar em atitudes, em palavras tudo, é que a gente é sempre amigo né, para eles encararem isso. Porque hoje, eu não sei assim, até alguns amigos professores eles perderam mais esse lado do afetivo sabe. De poder abraçar o aluno, poder sentir o que o aluno traz, é que o aluno já vem com uma bagagem de casa. E hoje além de professores, nós somos psicólogos, terapeutas, médicos. A gente tem que</i></p>

	<i>largar esse lado mais afetuoso com eles também.</i>	<i>limites que eu gosto de cuidar.</i>	<i>saber interpretar o aluno de várias formas e por vários meios.</i>
--	--	--	---

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Algumas falas se repetem nas respostas dos três professores, como a amizade com os/as alunos/as e a afetividade. Entendemos e defendemos uma relação entre professor/a e aluno/a, pautada no respeito, na amizade, no afeto. Nesta linha, Freire (2004, p. 68), nos lembra que:

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem.

A boa relação entre professor/a e aluno/a não está ligada apenas em manter um ambiente harmonioso dentro de sala, mas está associada também à construção do conhecimento e de suas identidades.

Na fala do professor Pedro, é possível perceber que o autoritarismo ainda está presente em sala de aula, ele afirma que a presença masculina, em alguns momentos, impõe medo nas crianças. Apesar disso, ele busca por uma relação afetuosa.

Quadro 5 - Como considera a sua relação com as famílias dos/as alunos/as?

Professor	João	Pedro	Marcos
Relação Professor / Famílias	<i>Hoje eu considero boa, mas como eu falei pra ti, por entrar nessa área a gente tem um certo preconceito em relação a essa aceitação do professor homem. Mas depois de muito diálogo, principalmente em escola particular onde os pais são muito presentes. Eles vinham aqui na porta [...] Pra meio que... Te testando assim, pra vê até onde tu vai. Só que daí cai do cavalo né, porque vê que tem embasamento aqui, que não é coisa rala [...]</i>	<i>Eu vou te falar, que desde que eu comecei a trabalhar aqui na rede de Palhoça. O fato de ser professor, homem e de anos iniciais, gera uma curiosidade. Para tanto que as famílias quando a gente faz reunião, os meus pais não faltam. Principalmente no começo do ano, por que eles ficam com uma certa curiosidade e eles querem acompanhar para ver se a coisa está acontecendo.</i>	<i>Super tranquilo, só que mudou bastante assim, sabe. Vem mudando assim a nossa... Há famílias que participam. E a cada vez, mais que o tempo passa, há famílias que tão deixando assim... [...] O aluno aprendeu, aprendeu, se não aprendeu! Se o professor deu conta de ensinar, eles não querem ir a fundo e saber o que ocorreu [...]</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Ao falarem sobre a relação com as famílias dos/as alunos/as, de modo geral, os professores alegam terem uma boa ligação. Mas percebem que ainda existe um olhar de estranhamento de algumas famílias por serem professores homens. Consideramos estes olhares como uma forma de preconceito.

O preconceito pode ser classificado de diferentes formas, segundo Crockík (1998) é algo que se instala, ou seja, não é inato. Crockík (1998) afirma que “o preconceito [...] é a generalização das características supostas de um determinado grupo para todos os indivíduos que pertencem a ele.” (1998, p. 48). Entende-se que se o sujeito não se encaixa com as características de um determinado grupo, ele pode ser vítima de preconceito. Assim acontece com os professores do gênero masculino ao procurar seu espaço na docência. Entendemos também que o preconceito é uma construção social, sendo marcado por estereótipos.

Quadro 6 - Opinião sobre os homens na docência:

Professor	João	Pedro	Marcos
Homens na docência	<i>Então, eu acredito que ainda tem um baque cultural, principalmente nos pequenos, no infantil e nos anos iniciais. Acredito que profissional dois não tenha isso, se tem professor de matemática, educação física, é super normal. Agora um alfabetizador, um professor de educação infantil aí já dá aquele baque. Então eu acho que é uma questão cultural, a partir do momento que tem um na escola, os pais começam a olhar com outra visão, sabe, aí eu acredito que precise ter um ano esse profissional na casa pra que no ano seguinte a gente não seja recebido com aquele preconceito inicial do ano.</i>	<i>Tem um preconceito da sociedade enquanto a questão do professor homem ainda na sala de aula? Tem! Mas eu acho que isso aí com o passar do tempo vai diminuir e eu não me sinto incomodado também, nem um pouco.</i>	<i>Tem, mas ainda tem poucos. No primeiro ciclo, no ciclo de alfabetização principalmente. Se tu for em um encontro de professores, num curso de professores, tu vai vê que tem dois ou três professores e quase cem mulheres. Três homens pra quase cem mulheres, é uma diferença assim muito grande ainda. Mas eu não sei assim, não sei te explicar. Aos poucos está mudando.</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Falas referentes a marcadores culturais se repetem no decorrer das entrevistas. “Apesar de na pergunta anterior os professores afirmarem não terem sofrido nenhum tipo de preconceito, ao se referirem sobre os homens na docência, eles alegam que há um preconceito na sociedade. Sendo isto, uma visão historicamente construída.”. (MARQUES, 2019, p. 34)

Essa visão se dá a partir do momento em que a sociedade coloca os homens como os “construtores de conhecimentos” e as mulheres como “submissas, donas de casa, cuidadoras”. Entendendo a figura masculina como a que impõe respeito e autoridade, em

contraposição ao sujeito docente, afetuoso, cuidadoso. Sabemos que o sexismo é sim uma prática constante nas escolas, onde homens e mulheres sutilmente se ocupam de tarefas diferenciadas, como por exemplo a maior parte dos professores masculinos serem incentivados a ocuparem postos de gestão e liderança e serem poupadados de tarefas que se assemelham ao cuidado e afeto

5 CONCLUSÃO

Segundo Hall (2006) é a partir de nossas vivências e experiências que construímos nossas identidades de forma social e permanente. Entendemos que os professores têm relação direta com os/as alunos/as, assim eles/elas têm grande participação na construção das identidades de seus professores e vice-versa. Vivemos em uma sociedade patriarcal, machista e sexista, como dados nos revelam. Por ser estrutural, os estereótipos são difíceis de serem quebrados, mas defendemos e buscamos por uma sociedade justa e igualitária, onde possamos ter nossos direitos assegurados e respeitados. Além do direito à igualdade, buscamos pelos direitos às diferenças, contra toda forma de normatização e imposição.

Ao imaginarmos uma educação igualitária, com maior valorização da profissão, com o reconhecimento das mulheres assim como os homens na docência, somos levados a pensar ser isso uma utopia. O que na verdade é o ponto de partida para uma sociedade mais justa. Assim, defender a educação é primordial para que possamos pensar em transformação. Vislumbramos uma educação inclusiva, para isso, mudanças devem ser tomadas, projetos e planejamentos devem estar adequados à nossa realidade que chamem a atenção sobre a forma como somos interpelados por visões estanques e aprisionadoras a respeito dos papéis de gênero.

A pesquisa nos revelou que tantos homens como mulheres estão sujeitos às normatizações de gênero. No âmbito escolar, com a feminização do magistério, a constituição da identidade masculina se torna dúbia, contraditória e marcada por expectativas e limitações, advindas de todos os sujeitos que povoam a escola.

Evidentemente este tema é de grande importância para educação, contudo ressaltamos a necessidade de aprofundamento e consolidação deste assunto, sobretudo a partir de discussões que englobam temas como identidade, interseccionalidade, estudos de gênero, estudos decoloniais, sem os quais não será possível quebrar paradigmas que ancoram uma sociedade estruturalmente sexista. Essa discussão é fundamentalmente necessária para

se desnaturalizar normatizações em prol de uma identidade ética docente pautada na prática da liberdade.

TITLE: THEM IN TEACHING: GENDER IDENTITY AND TEACHING IN THE EARLY YEARS.

ABSTRACT: We seek to defend education as an important social task in the sense of disseminating principles of an egalitarian, plural and inclusive society. As an objective, it seeks to contextualize the presence of men in the teaching profession in the early years, based on discussions of gender, identity and teaching. We reflect on the culturally pre-established tasks that are identified by common sense as male or female. This study had the contribution of three male teachers, working in the early years in schools in the municipality of Palhoça - SC. From their reports we were able to understand some points such as: how their identities are constituted, their relationships with students and with other subjects involved in schools. As a result, we identified that initially teaching was a markedly male profession. However, over the years, with the conquest of women in the labor market and teaching, this has become a devalued profession, being seen today as a task segmented by gender, where the dimension of care is emphasized, being gender predominant in this area. In the interlocutors' perception, despite having difficulties in identifying gender biases, they experience the influence of social markers in their daily teaching.

KEYWORDS: Gender; Identity; Teaching.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas:** um manifesto. São Paulo: Campanha Das Letras, 2017. 79 p. Tradução de: Denise Bottmann.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia.** Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2017:** notas e estatísticas. Brasília: janeiro, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina:** a condição feminina e a violência simbólica. 3. ed. Tradução de: Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2016.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

CROCHÍK, J. L. **Preconceito, Indivíduo e Sociedade.** Temas em Psicologia, Ribeirão Preto - São Paulo, v. 3, p. 47-70, 1998.

FARIAS, Jucilene Pereira de Lima. **A influência das relações entre professor – aluno no processo de ensino – aprendizagem.** 2014. 41 f. Trabalho de conclusão de curso

(Especialização) Especialização em administração escolar, Universidade Cândido Mendes Brasília, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 38.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

HALL, Stuart. A identidade em questão. In: HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. 11. ed. Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Dp&a, 2006. Cap. 1. p. 07-22.

LEÃO, Guilherme Inácio Marques. **A importância do docente do gênero masculino nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2015. 99 f. Trabalho de conclusão de curso - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**, Petrópolis: Vozes, 1997.

MARQUES, Larissa da Silva. **Eles no magistério**: Gênero, identidade e docência nos anos iniciais. 2019. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Municipal de Palhoça, Palhoça, p. 41. 2019.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria. **A mulher no magistério brasileiro**: um histórico sobre a feminização do magistério. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, p. 6167-6176, 2006.

RABELO, Amanda Oliveira. **Professores discriminados**: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 907-925, out./dez., 2013.

PARTICIPAÇÃO DIGITAL COMO MODALIDADE DE PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

Fabiana WITT (FMP)
fabiana.witt@fmpsc.edu.br
Wender Cris de Souza FIRMINO (SENAC)
wender.firmino@prof.sc.senac.br

RESUMO: Nas últimas décadas, a disseminação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) vêm afetando de forma significativa como as pessoas interagem, participam e colaboram na sociedade moderna. A participação política é definida como uma atividade voluntária, não profissional, relativa a governo, política ou estado, que tem por intuito influenciar a formulação e implementação de políticas públicas. De forma a se investigar de que forma a participação digital tem sido estudada como uma modalidade de participação política, o presente artigo apresenta uma pesquisa realizada na base de dados SciELO sobre artigos publicados no Brasil, entre os anos de 2014 a 2021, que versam sobre os temas participação política digital e democracia. Por meio de pesquisa bibliográfica e mapeamento bibliométrico, analisaram-se oito artigos onde foi possível verificar que mesmo diante de experiências distintas e metodologias de investigação também diversas, os

resultados do uso das tecnologias não têm sido tão significativos em termos de participação política, como se esperava.

PALAVRAS-CHAVE: Democracia; Participação Política; Tecnologia da Informação.

1 INTRODUÇÃO

Ainda que, em sua definição etimológica, o termo “democracia” se relate a “governo do povo”, regime no qual, idealmente, os cidadãos *participam* e têm voz ativa quando da condução da coisa pública, é importante observar que há diferentes modalidades de participação política. Para Van Deth (2018), qualquer atividade voluntária, não profissional, relativa a governo, política ou estado, é um espécime - uma forma - de participação política.

Conforme apontado por Borba (2012), há várias tipologias de modalidades de participação, como as desenvolvidas por Milbrath (1965), Pizzorno (1966), Verba, Nie e Kim (1971), Kaase e Marsh (1979) e Teorell, Tocarl e Montero (2007).

Nos estudos mais atuais, as modalidades de participação se expandem rapidamente, abrangendo diversas atividades que integram, muitas vezes, formas antigas e novas em uma taxonomia multidimensional de participação política, como é o caso dos estudos de Theocharis e Van Deth (2018). Para esses autores, as formas digitalmente conectadas estabelecem claramente um novo e distinto modo de participação política que se encaixa no repertório geral da participação política, denominada, por eles, de participação em rede digital.

Se nas últimas décadas, as tecnologias de informação e comunicação (TICs) vêm afetando de forma significativa praticamente todos os aspectos da vida humana, a forma como as pessoas interagem, *participam* e colaboram na sociedade moderna também tem sido modificada.

No campo da participação política, as TICs visam apoiar o engajamento dos cidadãos na definição e formulação de políticas públicas, possibilitando maior eficácia e eficiência dos serviços, qualidade e legitimidade decisória, cidadania ativa, redução dos custos de transação e coordenação de relações políticas, maior deliberação e maior capacidade de processamento de informações (SMITH; DALAKIOURIDOU, 2009).

De forma a se investigar de que forma a participação digital tem sido estudada como uma modalidade de participação política, o presente artigo, que se inicia com a visão geral da literatura acerca dos conceitos de democracia, participação política e participação política

digital, apresenta uma pesquisa realizada na base de dados SciELO sobre artigos brasileiros que versam sobre os temas participação política digital e democracia.

2 DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

Longe de ser um conceito simples, o termo **democracia** (que deriva do grego com a junção de *demos* que significa *povo*, e *kratia* que significa *governo*, resultando em ‘*governo do povo*’ (DAHL, 2001), na ciência política possui um significado complexo, sobretudo pelo ideal de relação entre sociedade e governo que se estabeleceu. Esse ideal perpassa por outras noções, como soberania popular, participação, liberdade, igualdade e direitos.

Schumpeter (1984) não considera essa definição, ‘*governo do povo*’, suficientemente exata. Por quê?

Em sua obra Capitalismo, Socialismo e Democracia, Schumpeter (1984), cuja primeira publicação ocorreu em 1942, traz uma perspectiva do funcionamento da democracia como sendo “[...] um método político, isto é, um certo tipo de arranjo institucional para chegar a uma decisão política (legislativa ou administrativa) e, por isso mesmo, incapaz de ser um fim em si mesmo” (SCHUMPETER, 1984, p. 296).

Partindo da concepção de que a democracia não é um fim em si mesmo, mas um método de seleção dos governantes por via das eleições, Schumpeter (1984) preconiza que a democracia é um governo das elites eleitas, que é, na verdade, uma crítica à teoria tradicional da democracia do século XVIII que teve, como um dos principais expoentes, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).

A teoria clássica da democracia, para Schumpeter (1984), concebe a existência de um bem ou interesse comum cujos executores seriam os políticos. A democracia seria, assim, “[...] o arranjo institucional para se chegar a decisões políticas que realiza o bem comum fazendo o próprio povo decidir as questões através da eleição de indivíduos que devem reunir-se para realizar a vontade desse povo” (SCHUMPETER, 1984, p. 305).

Contudo, o autor afirma que não existe algo que seja um bem comum unicamente determinado. O bem comum é diferente para as pessoas, e como atingir esse bem comum é também diferente para as pessoas e grupos. Primeiro, porque os valores supremos, ideia do que seja bem comum, situam-se além dos domínios da lógica, sendo diferente para diferentes pessoas. Segundo, porque mesmo se o bem comum fosse suficientemente definido, não haveria soluções igualmente definidas para os casos individuais. E, por fim, dissipase a

noção de vontade do povo, porque inspiram-se, para a vontade do povo, na vontade individual.

Outra crítica de Schumpeter (1984) diz respeito a um dos pilares da concepção clássica da democracia: a soberania popular. O chamado governo pelo povo, diz ele, é uma ficção, o que existe é o governo aprovado pelo povo, “[...] o povo como tal nunca pode realmente governar ou dirigir” (SCHUMPETER, 1984, p. 308).

O autor ainda argumenta que a política não tem condições de atender a todos, e o excesso de participação congestionaria qualquer governo. Dessa forma, concebe que a representação política tem papel fundamental no processo democrático, e que participação política está muito centralizada na participação eleitoral. Nesse sentido, através de uma concepção mercadológica, semelhante à atuação das empresas e consumidores no mercado econômico, as elites políticas competem no mercado político pela preferência dos eleitores. E o voto torna-se o elemento-chave para a compra dos bens políticos oferecidos pelos partidos para os eleitores, e os partidos políticos têm como intuito, conquistar e manter o poder.

Para Schumpeter (1984, p. 306), “[...] nenhuma dificuldade há com a democracia, exceto, talvez, a maneira de fazê-la funcionar”.

3 PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DIGITAL

Theocharis e Van Deth (2018) investigaram, dentre outras modalidades, a participação política em rede digital (*digitally networked participation* – DNP) na Alemanha. Os autores identificaram que essa modalidade estabelece um modo distinto de participação política. Os autores citam o estudo de Gibson e Cantijoch (2013) em que examinam se os atos participativos *on-line* não são apenas independentes de atos *off-line*, mas também de outros atos *on-line* que podem efetivamente ser replicações *on-line* de atos *off-line*. Gibson e Cantijoch (2013) concluíram que as formas *on-line* de engajamento têm um coletivo mais ativo, e a qualidade de rede no ambiente *on-line* são de fato independentes de atos *off-line* e outros *on-line*, concluindo que há evidências de que o meio é importante. Theocharis e Van Deth (2018) afirmam que os resultados de suas análises corroboraram com este achado.

Conforme Miranda (2009, p. 2), nas democracias representativas, a participação dos cidadãos se dá, regra geral, por meio do voto nos agentes políticos que vão atuar nas esferas do legislativo e do executivo. Entretanto, eleger governantes e legisladores não assegura a efetiva representação dos interesses dos cidadãos. As decisões de governo obedecem a uma

extensa rede de interesses que opera, não somente através das representações formais, mas por inúmeros canais informais de comunicação, que ligam os diversos grupos de interesses às instâncias de poder da administração pública, aos quais o cidadão não tem acesso. A busca do aperfeiçoamento da democracia formal tem acontecido pela criação de canais que propiciem uma maior participação do cidadão nos processos decisórios de governo e permitam um efetivo controle social sobre a execução dessas decisões.

Esse meio (GIBSON; CANTIJOCHE, 2013) ou canal (MIRANDA, 2009), representados pelas novas tecnologias de informação e comunicação, estão reformulando a atividade política. Por meio da Internet, novas oportunidades de envolvimento *on-line* estão permitindo mudar o cenário da participação política.

Para Anduiza, Gallego e Cantijoch (2010), independentemente de acreditarmos que a Internet irá mudar tudo (JOHNSON; HAYS; HAYS, 1998) ou simplesmente deixar a política como de costume (MARGOLIS; RESNICK, 1998), ela tem pelo menos duas implicações fundamentais para a participação política: (1) as pessoas podem agora participar de algum modo de participação política *on-line*, e (2) pessoas agora podem interagir e obter informações através da rede.

As mesmas autoras ainda levantam que o uso inteligente da Internet é hoje considerado uma parte essencial das estratégias de campanha eleitoral (GIBSON; ROMMELE 2008; PANAGOPOULOS, 2007; VEDEL; CANN, 2008), e foi crucial para o movimento pela justiça global (DELLA PORTA; MOSCA, 2005) e outros movimentos de protesto (VAN DE DONK *et al.*, 2004).

Para Deligiaouri (2015), a Internet introduziu novas maneiras e formas de comunicação política e participação cidadã na vida social e política. Na era da democracia digital, a capacidade dos cidadãos, em participar diretamente da política, foram significativamente enriquecidas. No entanto, a autora argumenta que a pesquisa acadêmica aborda o potencial democrático das mídias sociais com reservas e destaca a conexão fraca entre a participação política *on-line* e *off-line*. De fato, como argumenta a autora, as mídias sociais oferecem a possibilidade de diálogo, interação, comunicação direta, compartilhamento de arquivos, discussão em tempo real, com uma vantagem comparativa sobre as formas assíncronas de comunicação (por exemplo, e-mail). As pesquisas on-line também podem ser uma forma de maximizar o impacto político da atividade *on-line*. A questão, entretanto, que permanece é se todas essas formas de atividades baseadas na Internet encontram seu equivalente e são levadas em consideração nos fóruns oficiais, onde as decisões sobre questões políticas são feitas.

Deligiaouri (2015) levanta que as possíveis ações *on-line*, onde podemos reconhecer um incentivo político, são: (a) comunicação por e-mail (para uma pessoa ou partido político ou outra organização de interesse político); (b) participação em blogs políticos; (c) navegação em sites de conteúdo político (sites de políticos, partidos, organizações, etc.); (d) participação em discussões políticas *on-line*; (e) participação em consultas *on-line*; (f) participação em referendos eletrônicos; (g) aplicações eletrônicas (e-petições); e (h) modelos de participação política “híbridos”, como a combinação de formatos de televisão e internet.

No nível institucional, a autora esclarece que a participação e-política tem sido associada a iniciativas de “governança aberta” como garantia de transparência na tomada de decisões. Aplicações de e-consulta e e-deliberação são conduzidas por muitas organizações nos Estados Unidos e na Europa, a fim de permitir o envolvimento dos cidadãos na formulação de políticas. Além disso, a consulta, enquanto processo participativo, desempenha um papel importante na União Europeia e é um procedimento fundamental nas atividades de participação eletrônica.

Os programas consultivos, como as consultas públicas *on-line* (*on-line consultation* ou e-consultation), são formas de e-participação nas quais agentes políticos, geralmente governamentais, utilizam as plataformas digitais para consultar opiniões, vontades e posições dos cidadãos sobre alguma questão de interesse público, visando gerar políticas públicas que fomentem a confiança da população na classe política (SAMPAIO, 2016).

4 RANQUE DA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DIGITAL NO BRASIL

Em pesquisa da Organização das Nações Unidas a respeito dos vários modelos de gestão de ferramentas que subsidiam o desenvolvimento do governo eletrônico em um grupo de 193 nações, o Brasil figura entre os 60 países que se destacam em termos de fomento a iniciativas inovadoras bem-sucedidas no campo da participação política digital (UNITED NATIONS, 2022).

Segundo dados da pesquisa, o Brasil estava em 2020 na posição 54 no que tange à dimensão “Governo Eletrônico”, sendo que dois anos antes, em 2018, o Brasil estava na posição 44.

No que tange à dimensão “Participação Eletrônica”, o Brasil passou da posição 12 no ano de 2018, para a posição 18 no ano de 2020, conforme pode ser visto na Figura 1.

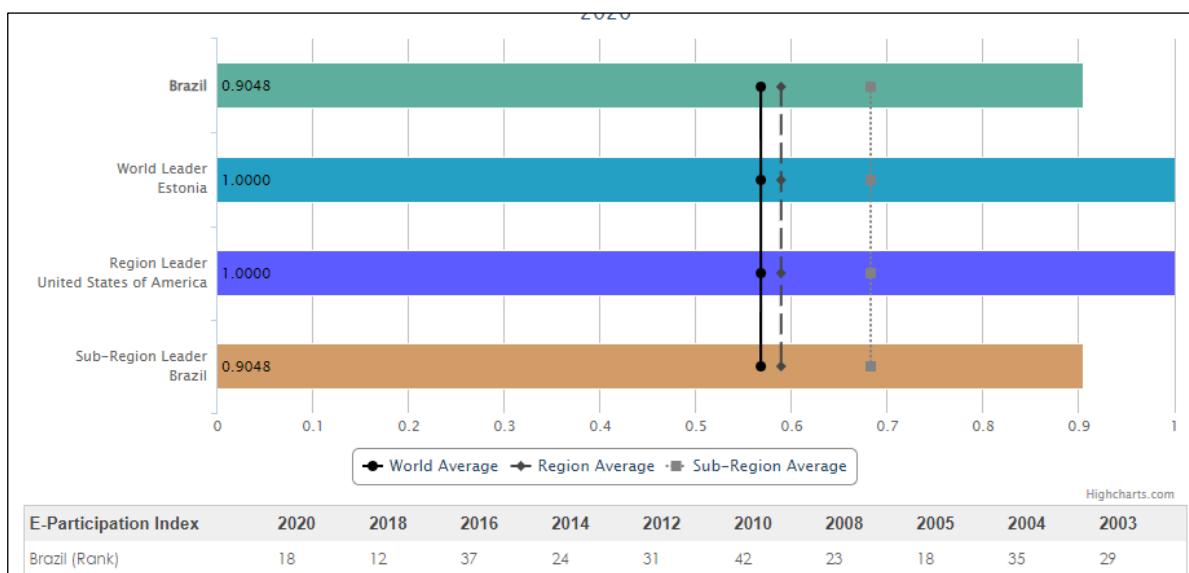
Figura 1: Participação política digital do Brasil em 2020



Fonte: United Nations, 2022.

Na Figura 2 é possível observar a posição do Brasil comparativamente ao país líder mundial de 2020 que é a Estônia, bem como ao líder da região que são os Estados Unidos, e também com relação ao líder da sub-região que é o próprio Brasil.

Figura 2: Participação política digital do Brasil em 2020 - Comparativo



Fonte: United Nations, 2022.

Na Figura 2 é possível ainda observar o índice de e-participação (EPI) do Brasil, em 2020, que é de 0,9048. Mas o que vem a ser esse índice?

O índice de e-participação (EPI) é um índice complementar ao índice de desenvolvimento em governo eletrônico (EGDI) que usa um modelo de três níveis/estágios de participação eletrônica para medir o engajamento do cidadão, que passa de um envolvimento mais “passivo” para um envolvimento mais “ativo”. Tratam-se dos seguintes níveis: (1) *e-information* ou “compartilhamento de informações eletrônicas”: uso de serviços *on-line* para possibilitar a participação fornecendo aos cidadãos informações públicas e acesso a informações sem ou sob demanda; (2) *e-consultation* ou “consulta eletrônica”: engajamento do cidadão em contribuições e deliberações sobre políticas e serviços públicos; e (3) *e-decision-making* ou “toma de decisão eletrônica”: empoderamento do cidadão mediante seu engajamento no processo de tomada de decisão através do codesign de opções de políticas e coprodução de componentes de serviços e modalidades de entrega (UNITED NATIONS, 2022).

Ainda conforme as Nações Unidas, o objetivo das iniciativas de e-participação deve ser o de melhorar o acesso dos cidadãos à informação e serviços públicos, e promover a participação na tomada de decisões públicas que impactam o bem-estar da sociedade, em geral, e do indivíduo, em particular.

O desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação revela, na contemporaneidade, transformações substanciais no *modus operandi* de diversas instâncias sociais.

5 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do presente artigo, utilizamos uma abordagem qualitativa e mapeamento bibliométrico. Partimos de uma visão geral da literatura acerca dos conceitos de democracia, participação política e participação política digital para posteriormente realizarmos um mapeamento bibliométrico.

O levantamento foi realizado com base em uma pesquisa na base de dados SciELO, utilizando, como termos para consulta, as palavras-chave: democracia, participação e digital. Para refinar os resultados, foram especificados: (1) Coleções: Brasil; (2) Anos: 2014 a 2021.

Foram identificados oito artigos que versam sobre os termos pesquisados.

A consulta ocorreu na primeira quinzena de janeiro de 2022, e os resultados das análises são apresentados no tópico seguinte.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram identificados, conforme requisitos indicados anteriormente, oito artigos que abordaram os temas democracia, participação e digital de 2014 a 2021, conforme Quadro 1.

Quadro 1: Artigos levantados na base de dados SciELO

Ano	Título	Autor(es)	Periódico
2021	Participação política e Laboratórios de Inovação Cidadã: estudo dos CitiLab e MediaLab Prado na Espanha	Araújo, Rafael P. A.; Penteado, Claudio L. C.; Santos, Marcelo B. P.	Cadernos Metrópole
2021	Ciberespaço é a nova panaceia da democracia?	Azevedo, Daniel A.; Brule, David M.	Mercator
2017	Participação política online e offline nas eleições presidenciais de 2014 de Salvador	Santana, Rosane S.	Revista Brasileira de Ciências da Comunicação
2017	Percepção de conselheiros de saúde sobre acesso às informações e inclusão digital	Fernandes, Violeta C.; Spagnuolo, Regina S.; Nascimento, Edinalva N.	Saúde e Sociedade
2015	Os desafios ao desenvolvimento de um ambiente para participação política digital: o caso de uma comunidade virtual legislativa do projeto e-Democracia no Brasil	Freitas, Christiana S. de; Lima, Fernanda F.; Lima, Fernanda Q.	Organizações & Sociedade
2015	Democracia digital e experiências de e-participação: webativismo e políticas públicas	Araújo, Rafael de P. A.; Penteado, Cláudio L. C.; Santos, Marcelo B. P. dos.	História, Ciências, Saúde Manguinhos
2014	Sentidos e Significados da participação democrática através da internet: uma análise da experiência do orçamento participativo digital	Abreu, Júlio C. A. de; Pinho, José A. G. de.	Revista de Administração Pública
2014	Democracia, sociedade civil organizada e internet: estratégias de articulação online da Rede Nossa São Paulo	Penteado, Cláudio L. de C.; Santos, Marcelo B. P.; Araújo, Rafael de P. A.	Sociologias

Fonte: Dados primários, 2022.

O artigo de Santana (2017) investigou a influência das variáveis sociodemográficas (sexo, idade e escolaridade), renda familiar, atitudes políticas (engajamento cívico e preferência partidária) e o uso de plataformas digitais de mídias sociais na participação política *on-line* e *off-line* dos eleitores de Salvador durante as eleições presidenciais de 2014. Mediante uma pesquisa de opinião domiciliar realizada em 2015 em Salvador, com 280 pessoas, a autora concluiu que os resultados do estudo confirmaram o caráter excludente da participação política mediada pelas tecnologias digitais (BARBER, 2006), ratificando a Hipótese do Reforço (DI GENNARO; DUTTON, 2006; NORRIS, 2001), isto é, a constatação de que a Internet atrai os grupos politicamente engajados offline, e demonstrando que os eleitores mais engajados na participação convencional usaram as tecnologias digitais para reforçar sua atividade participativa. A autora também concluiu que o nível de escolaridade superior foi decisivo para a web-participação.

O trabalho de Fernandes, Spagnuolo e Nascimento (2017) teve por objetivo conhecer a percepção dos conselheiros municipais de saúde em relação ao acesso à informação de saúde e inclusão digital de um município de porte médio do interior paulista. Através de entrevistas realizadas com 16 conselheiros titulares de saúde, as autoras evidenciaram a insuficiência da educação permanente para conselheiros tanto na área do controle social quanto em inclusão digital. Também identificaram que ainda é incipiente o acesso às informações no campo da saúde por meio digital, tendo como desdobramento a fragilização democrática e participativa do Conselho. Apesar de os conselheiros reconhecerem a importância da inclusão digital e desejarem participar dela, há lacunas no acesso às informações de saúde e uma frágil inserção digital, o que as autoras entenderam que pode comprometer o reconhecimento e a efetividade da participação comunitária nas deliberações em saúde pública.

Abreu e Pinho (2014) analisaram o desenho institucional do orçamento participativo eletrônico (e-OP), denominado por ele de orçamento participativo digital (OPD), da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH). Através de entrevistas em profundidade, análise documental e análise de conteúdo das postagens dos cidadãos no site do OPD das três primeiras edições (2006, 2008 e 2011, que apresentaram diferentes desenhos institucionais a cada edição), o autor concluiu que o desenho institucional do OPD favorece a ampliação quantitativa de participantes, mas, ao mesmo tempo, limita o potencial de debate democrático dessa ferramenta.

Freitas, Lima e Lima (2015) analisaram mecanismos socio técnicos e políticos responsáveis pela interação e pelo desenvolvimento das ações e propostas políticas em uma comunidade legislativa virtual específica do e-Democracia para discussões e alterações ao projeto de lei sobre o Marco Civil da Internet. Conforme os autores, “o Portal e-Democracia, lançado em 2009 por iniciativa da Câmara dos Deputados do Congresso Nacional brasileiro, foi desenvolvido com o objetivo de oferecer aos cidadãos brasileiros um instrumento para a construção compartilhada de projetos de lei” (FREITAS; LIMA; LIMA, 2015, p. 639), e pode ser considerado um serviço eletrônico para participação cidadã no processo de tomada de decisão ou, conforme conceito utilizado pelas Nações Unidas, um *e-decision-making service*.

Araújo, Penteado e Santos (2015) objetivaram auferir os processos de articulação entre o Estado e a sociedade civil, aplicando o Índice de Participação Política e Influência (IPPI) para avaliar as experiências de webativismo em São Paulo. Segundo os autores, o IPPI da sociedade civil no ciclo de políticas públicas possui cinco dimensões analíticas: (1) Usos e recursos da internet, (2) Atores e capital social, (3) E-participação e estratégias de mobilização, (4) Desdobramento da ação e relação com as políticas públicas e, (5) Repercussão na mídia tradicional. Tais categorias foram pensadas com o intuito de dar forma aos distintos níveis de participação política *on-line* e *off-line* e às diferentes estratégias adotadas pelos grupos com o intuito de influenciar de alguma forma o processo de desenvolvimento de políticas.

Após analisar 46 experiências de ação política que utilizaram recursos das TICs, os autores concluíram que os movimentos e coletivos com maior inventividade e variedade de estratégias em suas ações tiveram melhores desempenhos, sinalizando um novo modo de ação da política contemporânea, combinando ações de contestação e pressão sobre o Estado, a busca de formação de parcerias ou, então, um repositório para expressão da revolta contra o sistema político em geral. Segundo os autores, foi observado que as ações com melhor performance possuíam uma estrutura de ação política que não estava limitada ao ciberespaço, existindo uma combinação efetiva de ações *on-line* (em alguns casos criativas e inovadoras) e *off-line*, o que de certa forma demonstrou o limite de alcance de grande parte de ações de webativismo. Os autores, entretanto, seguiram uma linha de grande otimismo em sua análise, como mesmo afirmam ao fundamentar seu trabalho com base em autores que também compartilham da mesma opinião.

Penteado, Santos e Araújo (2014) avaliaram a dinâmica da Rede Nossa São Paulo (RNSP) e analisaram suas estratégias de articulação através da web para a promoção de ações

políticas. Os autores apresentaram a Rede Nossa São Paulo como um movimento da sociedade civil formada por cerca de 700 instituições, que atuava na região metropolitana de São Paulo, e desenvolvia suas ações com um programa de indicadores e metas (através de um banco de dados virtual com os indicadores sociais da prefeitura e subprefeituras), acompanhamento, educação e também mobilização cidadã.

Mediante avaliação da e-participação na RNSP por meio da combinação de três diferentes abordagens: (1) identificação das diferentes formas de e-participação, (2) avaliação das dimensões-chave de e-participação, e (3) classificação da atuação da Rede de acordo com o grau de democracia digital, os autores constataram que a RNSP era uma iniciativa da sociedade civil que possibilitava uma maior transparência do Estado. No entanto, ainda não se tratava de um modelo capaz de viabilizar decisões e participação direta por parte da população com ações plebiscitárias, pois as decisões ainda ficavam a cargo do governo. Dessa forma, concluíram que havia limitações na ação da RNSP no Estado, apesar de confirmarem que ela era capaz de influenciar a agenda, a implementação e a avaliação de políticas públicas.

Em seu mais recente estudo, Araújo, Santos e Penteado (2021) investigaram a experiência dos laboratórios de inovação cidadã (LabICs). Para isso, analisaram dois LabICs: (1) Medialab Prado e (2) Citilab Cornellá, ambos na Espanha. O estudo apontou que por meio da participação cidadã na realidade local, tendo o trabalho colaborativo apoiado fortemente nas TICs, os LabICs auxiliaram nos processos de tomada de decisão e no desenvolvimento local e regional, atuando assim, como agentes de inovação cidadã.

Para os autores, a ideia de Inovação Cidadã (IC) está associada a uma cultura experimental de desenvolvimento de projetos, dentro do princípio de coprodução, pelo qual os cidadãos desenvolvem experimentos e protótipos voltados para o incremento da cidadania (ARAÚJO; SANTOS; PENTEADO, 2021).

Por fim, Azevedo e Brule (2021) levantaram em seu artigo uma questão muito importante que é o hiato socioeconômico evidenciado na participação política virtual. Utilizando como caso prático a cidade Juazeiro do Norte, os autores demonstraram a importância também da necessidade de um espaço político físico e não somente virtual.

As características do município analisado, demonstraram que a maioria da população utilizava acesso à Internet por meio de dispositivos móveis. Entretanto, isso não garantia a participação efetiva, pois existiam muitos problemas de conectividade. Os autores do estudo identificaram que o índice de abstencionismo divulgado pelo Tribunal Superior Eleitoral para aquele município aumentou no período a partir dos anos 2000 até 2012. Contudo, a população

ativa da cidade aumentou. Desta forma, o aumento populacional que deveria refletir no aumento eleitoral, foi justamente oposto a isso.

Como foi possível verificar, os oito artigos identificados, que abordavam os temas democracia e participação digital, foram trabalhos teóricos empíricos que buscaram analisar e avaliar experiências práticas do uso de plataformas digitais ou TICs para fomentar e/ou alavancar a participação política dos cidadãos. Todos os artigos expuseram, através de experiências distintas e metodologias de investigação também diversas que, apesar das práticas de participação digital fundamentarem-se no pressuposto de que a tecnologia tem o potencial de ampliar as formas de participação tradicionais, os resultados não têm sido tão significativos como poderia se acreditar.

As investigações revelaram que uma frágil inserção digital por quem poderia e/ou deveria participar (como os conselheiros); plataformas desenvolvidas com a vocação de servirem somente para envio de sugestões e solicitações pelos cidadãos (e-solicitação); desenhos institucionais de plataformas que limitam ou represam o potencial de debate democrático; significativa distância entre os objetivos definidos pelas plataformas e o que vem sendo, de fato, alcançado, o que desestimula a participação ao longo do tempo; acesso limitado a parcela da população com níveis mais elevados de educação e renda; pouco respaldo institucional oferecido às iniciativas por profissionais de órgãos competentes; ausência de esforços para divulgação de maneira efetiva; condições técnicas incipientes de algumas plataformas que não suportam a participação por parcela maior da população; barreiras culturais quanto à adoção de inovações; limite de alcance de ações de webativismo, dentre outros.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas foi marcante a expansão de formas de participação da sociedade nos processos de formulação, implementação e controle de políticas públicas (IBGE, 2009; PIRES; LOPEZ, 2010; AVRITZER, 2012 apud PIRES; VAZ, 2014).

A participação digital é considerada, por alguns autores, um modo distinto de participação política (THEOCHARIS; VAN DETH, 2018), considerando que há evidências de que o meio é importante, dado que as formas digitais proporcionam um engajamento mais ativo, e a qualidade da rede no ambiente *on-line* são de fato independentes de atos *off-line* e outros *on-line* (GIBSON; CANTIJOCHE, 2013).

Para além do senso comum, a Internet é um novo suporte para a democracia, possibilitando a criação de canais que propiciam uma maior participação do cidadão nos processos decisórios de governo e permitem um efetivo controle social sobre a execução dessas decisões.

Se as tecnologias da informação e comunicação (TICs) podem alavancar ou transformar a participação nos processos democráticos visando melhorar a eficiência, a aceitação e a legitimidade dos processos políticos, a dúvida que surge é se essas tecnologias possuem efetiva capacidade para alterar ou estender as formas de participação tradicionais (ROSE; SANFORD, 2007).

Tendo em vista o debate acerca das modalidades de participação política, bem como da participação digital, o presente artigo buscou verificar sobre os estudos realizados acerca das experiências de participação política digital no Brasil, cujos artigos foram publicados de 2014 a 2021, e estão disponíveis na base de dados SciELO.

Foram analisados oito artigos teóricos empíricos, que evidenciaram experiências práticas no Brasil do uso de plataformas digitais ou TICs para fomentar e/ou alavancar a participação política dos cidadãos.

Conforme foi levantado, há uma frágil inserção digital por quem poderia e/ou deveria participar (como os conselheiros); plataformas desenvolvidas com a vocação de servirem somente para envio de sugestões e solicitações pelos cidadãos (e-solicitação); desenhos institucionais de plataformas que limitam ou represam o potencial de debate democrático; significativa distância entre os objetivos definidos pelas plataformas e o que vem sendo, de fato, alcançado, o que desestimula a participação ao longo do tempo; acesso limitado a parcela da população com níveis mais elevados de educação e renda; pouco respaldo institucional oferecido às iniciativas por profissionais de órgãos competentes; ausência de esforços para divulgação de maneira efetiva; condições técnicas incipientes de algumas plataformas que não suportam a participação por parcela maior da população; barreiras culturais quanto à adoção de inovações; limite de alcance de ações de webativismo, dentre outros, constituindo um desafio para os efeitos democráticos das iniciativas digitais e das pesquisas em participação digital.

Em consonância com Theocharis e Van Deth (2018), os resultados implicam, entretanto, que essa modalidade de participação não pode ficar de fora das fronteiras dos estudos comparativos em larga escala sobre as questões políticas e sociais acerca das atividades dos cidadãos nas democracias avançadas. Ainda segundo os mesmos autores, os estudos de participação política estão se expandindo, alterando fundamentalmente o que os

cidadãos entendem por engajamento democrático e cidadania politicamente ativa. E as tecnologias da informação e comunicação (TICs) não podem ficar fora dessa discussão.

TITLE: DIGITAL PARTICIPATION AS A POLITICAL PARTICIPATION MODALITY

ABSTRACT: In the last decades, the spread of Information and Communication Technologies (ICTs) have significantly affected how people interact, participate and collaborate in modern society. Political participation is defined as a voluntary, non-professional activity related to government, politics or state, whose purpose is to influence the formulation and implementation of public policies. In order to investigate how digital participation has been studied as a modality of political participation, this article presents a research carried out in the SciELO database on articles published in Brazil between 2014 and 2021, which deal with the themes digital political participation and democracy. Through bibliographic research and bibliometric mapping, eight articles were analyzed where it was possible to verify that, even in the face of different experiences and different research methodologies, the results of the use of the technologies have not been as significant in terms of political participation, hoped.

KEYWORDS: Democracy; Political Participation; Information Technology.

REFERÊNCIAS

ABREU, Júlio C. A. de; PINHO, José A. G. de. Sentidos e Significados da participação democrática através da internet: uma análise da experiência do orçamento participativo digital. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 4, p. 821-846, jul./ago. 2014.

ANDUIZA, Eva; GALLEGOS, Aina; CANTIOCH, Fabra Marta. Online Political Participation in Spain: the Impact of Traditional and Internet Resources. **Journal of Information Technology & Politics**, v. 7, n. 4, p. 356-368, oct. 2010.

ARAÚJO, Rafael de P. A.; PENTEADO, Cláudio L. de C.; SANTOS, Marcelo B. P. dos. Participação política e Laboratórios de Inovação Cidadã: estudo dos CitiLab e MediaLab Prado na Espanha. **Cadernos Metrópole**, v. 23, p. 1193-1212, 2021.

ARAÚJO, Rafael de P. A.; PENTEADO, Cláudio L. C.; SANTOS, Marcelo B. P. dos. Democracia digital e experiências de e-participação: webativismo e políticas públicas. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 22, supl., p. 1597-1619, dez. 2015.

AZEVEDO, Daniel A. de; BRULE, David M. Van Den. CIBERESPAÇO É A NOVA PANACEIA DA DEMOCRACIA?. **Mercator**, Fortaleza, v. 20, p. 1-16. 2021.

BORBA, J. Participação política: uma revisão dos modelos de classificação. **Sociedade e Estado** (UnB. Impresso), v. 27, p. 263-288, 2012.

DAHL, R. **Sobre a Democracia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

DELIGIAOURI, A. A critical appraisal of forms, features, factors and variables of democratic e-participation with a focus on social media. **IDP**, n. 21, p. 50-62, dez. 2015.

FERNANDES, Violeta C.; SPAGNUOLO, Regina S.; NASCIMENTO, Edinalva N. Percepção de conselheiros de saúde sobre acesso às informações e inclusão digital. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 218-228, 2017.

FREITAS, Christiana S. de; LIMA, Fernanda F.; LIMA, Fernanda Q. Os desafios ao desenvolvimento de um ambiente para participação política digital: o caso de uma comunidade virtual legislativa do projeto e-Democracia no Brasil. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 22, n. 75, p. 639-658, out./dez., 2015.

GIBSON, R.; CANTIJOCHE, M. Conceptualizing and Measuring Participation in the Age of the Internet: Is Online Political Engagement Really Different to Offline? **The Journal of Politics**, v. 75, n. 3, p. 701–716, 2013.

MIRANDA, P. R. de M. A Teoria Ator-Rede como Framework Teórico para o Estudo dos Processos de Participação Democrática Apoiados por Tecnologia da Informação no Brasil. In: **II EnADI/ANPAD**, 2009.

PENTEADO, Cláudio L. de C.; SANTOS, Marcelo B. P.; ARAÚJO, Rafael de P. A. Democracia, sociedade civil organizada e internet: estratégias de articulação online da Rede Nossa São Paulo. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 16, n. 36, mai/ago, p. 206-235, 2014.

PIRES, Roberto R. C.; VAZ, Alexander C. N. Para além da Participação: Interfaces Socioestatais no Governo Federal. **Lua Nova**, São Paulo, n. 93, p. 61-91, 2014.

RIBEIRO, E.; BORBA, J. Os determinantes da participação no Orçamento Participativo: uma comparação entre Porto Alegre e Montevidéu. In: RIBEIRO, E.; BORBA, J. **Participação política na América Latina**: Maringá, EdUEM, 2015.

ROSE, Jeremy; SANFORD, Clive. Characterizing eParticipation. **International Journal of Information Management**, n. 27, p. 406–421, 2007.

SAMPAIO, Rafael C. e-Orçamentos participativos como iniciativas de e-solicitação: uma prospecção dos principais casos e reflexões sobre a e-Participação. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 6, p. 937-958, nov./dez. 2016

SANTANA, Rosane S. Participação política online e offline nas eleições presidenciais de 2014 de Salvador. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v.40, n.3, p.189-208, set./dez. 2017.

SHUMPETER, J. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

SMITH, S.; DALAKIOURIDOU, E. Contextualising Public (e) Participation in the Governance of the European Union. **European Journal of ePractice**, n. 7, p. 4–14, 2009.

THEOCHARIS, Yannis; VAN DETH, Jan W. The continuous expansion of citizen participation: a new taxonomy. **European Political Science Review**, n. 10, v. 1, p. 139 – 163, 2018.

UNITED NATIONS. UN E-Government Knowledgebase. Disponível em: <https://publicadministration.un.org/egovkb/en-us/Data/Country-Information/id/24-Brazil>. Acesso em: 04 jan 2022.

VAN DETH, J. Voting and the expanding repertoire of participation. In: FISHER, J. et al. **The Routledge Handbook of Elections, Voting Behavior and Public Opinion**, Routledge, London and New York, 2018.

AVALIAÇÃO DOS CUSTOS E PRECIFICAÇÃO: UMA ESTRATÉGIA PARA MAXIMIZAÇÃO DOS RESULTADOS DE UMA PEQUENA EMPRESA DO SETOR MECÂNICO E AUTOPEÇAS.

Leandro Samuel LUIZ (UNISUL)

samuel.pecas@hotmail.com

Mauricio Andrade de LIMA (UNIARP)

mauricio.andrade@uniarp.edu.br

Joici Lilian RODRIGUES (FMP)

joici.lilian@fmpsc.edu.br

Ana Bárbara Silveira Mendonça Santos DIAS (FMP)

anabarbara.mendonca@fmpsc.edu.br

Fabiana Elisa Boff SILVEIRA (FMP)

fabiana.boff@fmpsc.edu.br (FMP)

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo propor um processo formal e estratégico de análise e formação de um preço de venda mais competitivo para uma microempresa do setor de Mecânica e Autopeças. Trata-se de uma pesquisa qualitativa-quantitativa e descritiva. As estratégias de pesquisa utilizadas nesse estudo foram à pesquisa documental e o estudo de caso. Para a fundamentação teórica foi utilizado à pesquisa bibliográfica e com relação ao horizonte de tempo a pesquisa é classificada como transversal. Por fim os principais resultados obtidos foram uma análise mais acurada detalhada dos custos envolvidos, um processo formal para a formação do preço de venda, determinando-se o preço de venda mais competitivo, o ponto de equilíbrio, a quantidade de horas mensal a ser vendida para atingir o ponto de equilíbrio, uma proposição para uma tabela de mão e obra de acordo com o tempo de serviço. Conclui-se que a utilização apropriada das metodologias e ferramentas propostas podem trazer maximização em seus resultados e estratégia.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Precificação; Estratégia.

1 INTRODUÇÃO

Em um mercado competitivo torna-se cada vez mais difícil a permanência e a manutenção de empresas nos mais diversos setores produtivos, exigindo a otimização de custos de produção ou operações que resultam necessariamente em um ganho de

produtividade. Assim, com o desenvolvimento de novas tecnologias, ela se torna uma aliada nestes processos, isto é, tende a levar os produtos e serviços à uma melhor qualidade e com um preço mais atrativo criando assim uma vantagem competitiva (CREPALDI, 2010).

Com um melhor preço de operação ou produto a empresa irá ser mais competitiva. Toda empresa que compete em um mercado possui uma estratégia competitiva, sendo ela explícita ou implícita. A estratégia pode ser desenvolvida explicitamente por meio de um processo de planejamento, como ter evoluído implicitamente a partir das atividades dos vários departamentos funcionais da empresa (PORTER, 2004).

Para determinar um preço de venda de um produto ou serviço existem vários fatores a serem estudados e avaliados como características de demanda do produto, a existência ou não de concorrentes, o custo de fabricação e de venda e, principalmente, o valor do produto ou serviço não pode ser abaixo do custo, com exceção de situações especiais (CREPALDI, 2010).

De acordo com o Sindicato Nacional da Indústria de Componentes para Veículos Automotores (2021), em janeiro de 2020 o setor de autopeças obteve um crescimento de 16,8%, comparado com janeiro de 2019, a exportação foi o único segmento que teve baixa de 31,0%. Já o segmento de montadoras teve aumento de 28,5%, para vendas de intrasetoriais foi verificado um aumento de 2,1% e, no de vendas para reposição - que é o da empresa a ser estudada - obteve aumento de 3,3%.

Com o crescimento previsto, segundo o Sindipeças (2021), entende-se que as empresas mecânicas e de autopeças necessitam se adequar de forma estratégica, isto é, em termos de estrutura de custos e preços mais competitivos.

Diante de tal contexto, faz-se a seguinte pergunta de pesquisa:*Como precificar os produtos e serviços das empresas do setor de mecânica e autopeças à torná-las mais competitivas?*

Por meio de um estudo de caso, realizado na empresa Mecânica e Auto Peças Samuel, o objetivo do presente artigo apresentou um processo formal de avaliação de custos e formação do preço de venda, de tal forma que, possibilitou: a. Identificar e conhecer as informações no que tange a avaliação dos custos e precificação da empresa; b. Compreender e estruturar as informações que dão sustentação aos objetivos e preocupações da empresa; c. Expressar de forma quantitativa os resultados considerados pelo estudo. Os dados coletados são de natureza quantitativa e qualitativa, o que permite extrair as informações demandadas pelos proprietários.

Destaca-se que o estudo se refere a um caso específico e sua aplicação em outras empresas não é adequado, a não ser que se realizem os ajustes necessários por meio da análise do contexto da nova empresa e legitimação dos objetivos de seus dirigentes.

Assim, o presente trabalho não pretende esgotar o assunto e sim, contribuir para que os processos de avaliação e precificação, a partir da metodologia em questão, gerem um escopo mais ampliado e personalizado do próprio processo, de forma a desenvolver e fomentar o seu processo de gestão estratégica.

Este artigo é estruturado em mais três seções além desta introdução. A segunda seção contempla a revisão teórica sobre algumas características pertinentes a gestão de custos e precificação. A terceira seção apresenta o estudo de caso descrevendo o procedimento utilizado no processo de construção da proposição, bem como a análise e discussão dos dados. A quarta seção enfoca as considerações finais sobre o estudo, resgatando aspectos pontuais sobre as seções anteriores. Finalmente, são listadas as referências utilizadas para o desenvolvimento do estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A revisão literária aborda os principais conceitos de custos, sua classificação e a formação de preço. Esses conceitos são pertinentes à pesquisa e o estudo de caso proposto.

2.1 CONCEITO DE CUSTOS

e tratando de um trabalho que envolve a área de análise de custos, irá se descrever os conceitos suas indicações e finalidades. O entendimento de alguns fundamentos básicos, tais como: Gasto, Investimento, Despesa, Perda, Custo e Desperdício são indispensáveis para a construção do presente trabalho.

Para Leone (2000) Gasto define-se como “[...] as transações financeiras em que há ou a diminuição do disponível ou a assunção de um compromisso em troca de algum bem de investimento ou bem de consumo.” Para Padoveze (2003), gastos são todos os pagamentos ou recebimentos de ativos, despesas ou custo. São serviços ou produtos utilizados no processo produtivo e também recebimentos e pagamentos de ativos.

Oliveira e Perez Júnior (2009, p. 23) definem perdas como “[...] Gastos anormais ou involuntários que não geram um novo bem ou serviço e tampouco geram receitas e são apropriados diretamente no resultado do período em que ocorreram.” Perdas abrangem

ocorrências accidentais, indesejadas, ocasionais e involuntárias no setor de operações de uma organização (WERNKE, 2005).

Despesas representam consumos temporais, no qual não são deixados nos estoques. O salário, encargos e as comissões dos vendedores são considerados despesas, pois não afetam diretamente com esforços produtivos a produção ou prestação de serviços (BRUNI, 2006).

Segundo Oliveira e Perez Júnior (2009, p. 20), define despesas como “[...] são gastos ocorridos nas áreas administrativas, financeiras e comerciais, ou seja, fora da fábrica, com o objetivo de gerar receitas ou manter a atividade geradora de receitas”. Corroborando com as definições mencionadas Bernardi (1998), define despesas como gastos característicos na obtenção de receitas e administração da empresa.

Wernke (2005, p. 4) define desperdício como “[...] gastos relacionados com atividades que não agregam valor, do ponto de vista do cliente, que implicam dispêndio de tempo e dinheiro desnecessários aos produtos ou serviços”.

Custos são os gastos necessários para a produção de bens e serviços (PADOVEZE, 2003; BRUNI, 2006; OLIVEIRA, 2009). Que para a organização gerar a receita é através dos custos, seja com salários e os encargos dos funcionários da área industrial, a eletricidade utilizada nas máquinas de produção e tudo que esteja presente na produção ou prestação de serviços.

2.1.1 Principais Classificações de Custos

Os custos podem ser classificar da seguinte forma: Quanto á facilidade de identificação no produto, podendo ser Diretos ou Indiretos. Equanto ao volume produzido no período sendo variáveis ou fixos.

Segundo Padoveze (2003), os custos diretos são os gastos industriais que podem ser alocados de forma direta e objetivamente aos produtos, podendo ser variável ou fixo, eles podem ser materialmente identificados para um determinado segmento sob consideração, se o que estiver sob consideração for uma linha de produtos, então os materiais e mão-de-obra envolvidos na sua manufatura seriam custos diretos.

Wernke (2005, p. 8) define custos indiretos como "[...] os itens de custos em que há dificuldade de identificá-los às unidades de produtos fabricados no período.” Para poder classificar os custos indiretos é preciso dividir o montante com técnicas de rateio para assim chegar ao preço final. Alguns custos não oferecem uma forma de se especificar, como o

aluguel, a supervisão, os chefes e dessa forma tem que ser realizada de modo estimada e muitas vezes arbitrária (MARTINS, 2010).

E quanto ao volume de produção do período, os custos podem ser variáveis ou fixos. Wernke (2005, p. 8) define que custos variáveis como “[...] os gastos cujo total do período está proporcionalmente relacionado com o volume de produção”. Dessa forma quanto mais a fábrica produzir maior será seu Custo Variável. Alguns exemplos de custo variáveis são: custo de matéria-prima, comissão de vendas, impostos diretos de venda (ICMSS, SIMPLES, ISS, PIS, COFINS, IPI, IRPJ, contribuição social), frete de venda, mão de obra direta de venda, embalagens.

2.2 FORMAÇÃO DO PREÇO DE VENDA

Na análise e formação do preço de venda são utilizados três métodos: método baseado na concorrência, método baseado no consumidor e método baseado nos custos da empresa.

O método baseado na concorrência não tem como referencial o seu custo ou sua demanda, leva mais em consideração o preço da concorrência. Dessa forma, a premissa básica para a utilização deste método, é a comparação dos preços da organização com os preços dos concorrentes. É utilizado também em alguns casos, quando o preço é o mesmo praticado pelos concorrentes, essa homogeneidade no preço pode ser decorrente de um preço tradicional como também características econômicas do setor como em oligopólios e convênios de preços (SANTOS, 1995).

Para Braga (1995), é de grande importância acompanhar tudo o que ocorre com seus concorrentes diretos, aqueles que apresentam semelhanças como o mesmo ramo de atividade e estrutura semelhante o da organização. Com a análise das demonstrações financeiras dos principais concorrentes da organização é possível chegar a diversas conclusões, extraíndo informações para uma comparação através de dados, como: giro dos estoques, margens de rentabilidade, volume de faturamento, grau de endividamento, retorno sobre o investimento total e sobre o capital próprio, margens de rentabilidade das vendas e etc. Com isso é possível identificar os pontos fortes e fracos dos concorrentes e assim determinar as causas de sucesso ou fracasso.

Neste método, o preço praticado vem de fora para dentro nas organizações, sabendo-se o quanto a concorrência cobra pelo produto ou serviço é ideal para a organização conhecer suas possibilidades de trabalhar em tais condições, com um bom sistema de custo e um processo produtivo eficiente pode-se até trabalhar abaixo deste referencial de preço e ter um diferencial de seus concorrentes (BERNARDI, 1998).

No processo de formulação de preços em organizações de serviços tende a ser mais influenciada do valor percebido pelos clientes, do que pelos custos. Dessa forma para otimizar o preço de um serviço pode-se utilizar o cálculo do custo, porém a forma mais eficaz de saber o valor máximo a ser cobrado é através dos clientes, sabendo-se o quanto estão dispostos a pagar (NORMANN, 1993).

No método baseado nos custos da organização é um dos mais utilizados. Se a base utilizada for o custo total, a margem adicionada deve ser capaz de atingir os lucros da organização, e se a base for custo e despesas variáveis a margem deve ser suficiente para cobrir o lucro e também os custos fixos (SANTOS, 1995).

Segundo Padoveze (2003), para a formação dos preços de venda a partir dos custos pode ser feita considerando diversos métodos de custeio, a metodologia de forma tradicional separa os custos e despesas da seguinte forma: a. Custos e despesas associados de forma unitária ao produto e serviço: Tratamento como custo unitário do produto; b. Custos e despesas associados ao período: tratamento de forma percentual multiplicador sobre o custo unitário do produto (*Mark-up*).

O custo unitário é importante por vários motivos, primeiro para mensurar o valor do estoque que é um dos itens dos demonstrativos financeiros e segundo que cada unidade vendida sai do estoque para custo de mercadoria vendida, que deduz seu valor da conta receita para determinar o lucro. Os dois métodos utilizados para determinar o custo unitário são: abordagem por absorção que a encontramos nos demonstrativos financeiros, e abordagem por contribuição que enfatiza a flexibilidade como meio de resposta às condições de demanda e de competição (SARDINHA, 1995).

3 METODOLOGIA

Nesta pesquisa optou-se por uma abordagem quantitativa. Quanto ao objetivo, foi realizado um estudo descritivo para que se tivesse êxito neste estudo. Utilizou-se entrevistas não estruturadas como instrumento de coleta de dados. Por ter por objeto de estudo uma única empresa, a investigação caracterizou-se por um estudo de caso único. Quanto ao horizonte de tempo é transversal (06/2022). Quanto à coleta de dados o estudo em tela utilizou a pesquisa documental, bibliográfica e entrevista não estruturada. Em relação ao objeto de estudo, trata-se de uma empresa de capital fechado do setor de Autopeças da grande Florianópolis. A escolha dessa empresa ocorreu, principalmente, pela possibilidade de se ter acesso às informações completas e confiáveis. Outro ponto foi decisivo para esta escolha foi a possibilidade de realizar entrevistas com maior interação e flexibilidade com os

proprietários dirigentes, colaborando assim para a obtenção do máximo de informações a partir de cadacontexto. Desta forma, foi possível coletar um número significativo de informações, contribuindo para o atingimento da finalidade do estudo. Uma vez confirmada a possibilidade de realização da pesquisa, foram realizadas asentrevistas busca das informações mais relevantes sobre o Balanço Patrimonial - BP. De posse desses dois relatóriosfinanceiros, partiu-se para a análise e seleção dos dados necessários.

Optou-se em utilizar os seguintes procedimentos apresentados por Resende (2010, p. 9) para o processo correto de precificação são necessárias algumas etapas, que são: **1^a Etapa** – Estimativa do custo direto (Variável) onde estima-se os custos unitários com mão de obra e o custo unitário da matéria-prima; **2^a Etapa** – estimativa do custo de depreciação; **3^a Etapa** - estimativa do custo indireto (fixo); **4^a Etapa** - estimativa dos custos de comercialização; **5^a Etapa** - apuração do preço de venda do produto ou serviço; **6^a Etapa** - estimativa da receita mensal da empresa, **7^a Etapa** - Políticas e objetivos da administração do preço de venda; **8^a Etapa** – Análise dos principais indicadores com foco em custos, preços e desempenho.

Por solicitação dos sócios e para o prosseguimento da pesquisa, foi preservado, neste artigo, o nome dos gerentes, do contador e da própria entidade, a fim de garantir uma prerrogativa ética.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com o estudo realizado na organização, será possível analisar os custos, como são classificados e como é feita a precificação dos serviços do departamento da autopeças. Os dados foram retirados do sítio SINDICATO DE AUTOPEÇAS conforme consta nas referências.

4.1 ESTIMATIVA DO CUSTO VARIÁVEL

Para a obtenção de dados referente ao custo variável foi realizada uma subdivisão: custos unitários em horas de mão de obra e custo unitário em horas de matéria prima.

4.1.1 Estimativa do Custo Unitário em Horas da Mão de Obra

No departamento da automecânica há cinco colaboradores classificados da seguinte forma: Mecânico Tipo 1 – Motor, caixa, freio, suspensão e arrefecimento (especificamente neste caso são três profissionais); Mecânico Tipo 2 – Injeção Eletrônica e carburação; Mecânico Tipo 3 – Eletricista (como mencionado anteriormente a vaga está em aberto, porém

para nosso estudo deve ser contabilizado); Assim passa-se a realizar o levantamento dos custos dos respectivos profissionais. Determinando-se o custo hora/mês de cada tipo de colaborador para a organização, para que com esses dados obtidos posteriormente definiu-se o custo unitário em horas da mão de obra direta na Tabela 1.

Na Tabela 1, determina-se o custo unitário da mão da mão de obra direta da organização, para isso deve-se ver a quantidade de colaboradores de cada tipo, e multiplicar pelos valores monetários hora/mês obtidos dos referidos mecânicos 1, 2, e 3. Em seguida, dividir pela quantidade de horas disponíveis mês, determinando-se o custo unitário de mão de obra direta hora/mês da organização, chegando-se ao valor de 94,77 hora/mês, ou seja, trabalhando ou não esse é o valor que custa a hora unitária da mão de obra direta, sem contar com a estimativa do custo unitário/hora da matéria prima.

Tabela 1 - Custo unitário em horas da mão-de-obra direta (MOD)

CUSTO UNITÁRIO DA MÃO-DE-OBRA DIRETA (MOD)			
Especificação	Quantidade	Valor (R\$)	Total (R\$/mês)
Mecânico 1 "Mecânica Geral"	3	3.246,60	9739,80
Mecânico 2 "Injeção Eletrônica"	1	3.494,80	3494,80
Mecânico 3 "Elétrica"	1	2.542,55	2542,55
TOTAL	5	9.283,95	15.777,15
Horas disponíveis mês			166,47 horas
Custo Hora	Quantidade	Custo Unitário	Total (R\$/mês)
Mecânico 1 "Mecânica Geral"	3	19,50	58,51
Mecânico 2 "Injeção Eletrônica"	1	20,99	20,99
Mecânico 3 "Elétrica"	1	15,27	15,27
Custo Unitário (MOD)/hora:			94,77

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Na Tabela 2, é exposto o custo da matéria prima para a realização dos serviços da organização, levando em conta todos os insumos necessários, para chegar ao custo unitário da matéria-prima (MP)/hora. Para isso foi somado o valor total mês das matérias primas e dividido pelo número de horas mês da organização, assim chegando-se no valor apresentado.

Tabela 2 - Custo Matéria-Prima (MP)

CUSTO MATÉRIA-PRIMA (MP)				
Produtos	Quantidade	Valor unitário ano (R\$)	Valor Total Ano (R\$)	Valor total mês (R\$)
Produtos para limpeza das peças	1	600,00	600	50

Graxa para lubrificação dos serviços	2	199,98	399,96	33,33
Estopas	12	15,00	180	15
Lubrificação dos equipamentos	1	1180,80	1180,8	98,4
Recolhimentos de resíduos com óleo	1	582,00	582	48,5
Uniforme de trabalho	1	850,00	850	70,83
Material para limpeza do setor	1	720,00	720	60
TOTAL		4512,76	376,0633	
Horas disponíveis por mês				166,47
Custo Unitário da Matéria-Prima (MP) /hora				2,26

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Determina-se o custo direto do serviço como representado na Tabela 3, adicionando-se o custo da mão de obra direta hora/mês apresentada na Tabela 4 com a Matéria-prima hora/mês representada na Tabela 2. Assim chegando-se ao custo direto do serviço hora/mês, que posteriormente será usado na apuração do cálculo do preço de venda.

Tabela 3 - Custo Direto do Serviço

CUSTO DIRETO DO SERVIÇO	
Custo Unitário em horas/mês em (R\$)	
Mão-de-obra direta	94,77
Matéria-Prima	2,26
TOTAL	97,03

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

4.1.2 Estimativa do Custo de Depreciação

Utilizou-se no estudo a estimativa do custo de depreciação, para quando as máquinas, equipamentos, móveis e utensílios se tornarem obsoletos ou estraguem a organização tenha uma reserva para poder substituí-los.

Foram mensurados no estudo, os móveis e utensílios, que são utilizados como estrutura de atendimento e para o funcionamento da organização, que posteriormente será utilizado o valor total de móveis e utensílios no cálculo da depreciação, para que assim a organização recupere a perda da vida útil dos móveis e utensílios.

No estudo foram mensurados também as máquinas e equipamentos que são utilizados e que pertencem ao departamento de auto mecânica, e que são necessários para que os colaboradores consigam prestar um serviço de qualidade e com agilidade aos clientes.

Foi mensurada na Tabela 4 a estimativa de depreciação em hora/mês, através do valor total monetário mensurado dos móveis e utensílios, com o valor total monetário mensurado das máquinas e equipamentos na Tabela 4, dividindo-se pela vida útil dos bens, assim chegando-se à depreciação anual. Posteriormente divide-se pelo número de meses em um ano (12), para assim chegar à depreciação mensal e por fim divide-se o valor mensal da depreciação pelas horas disponíveis mês da organização (166,47), assim determinando-se a estimativa de depreciação hora/mês. O valor obtido será utilizado no cálculo da Tabela 4, para que seja definido o custo fixo hora/mês (Rateio).

Tabela 4 - Estimativa de depreciação

Estimativa de Depreciação				
Ativos Fixos	Valor em R\$	Vida Útil	Depreciação Anual	Depreciação Mensal
Máquinas & Equipamentos	R\$ 79.688,00	5	R\$ 15.973,60	R\$ 1.328,13
Móveis & Utensílios	R\$ 14.198,00	10	R\$ 1.419,80	R\$ 118,32
Veículos	-	-	-	-
TOTAL			R\$ 17.393,40	R\$ 1.446,45
Horas disponíveis mês				166,47 horas
Depreciação hora/mês				8,69

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

4.1.3 Estimativa do Custo Indireto (fixo)

A estimativa do custo indireto (fixo) é aquele custo que não está ligado diretamente à realização do serviço, ou seja, indiferente da produção não se altera. Calcula-se primeiro o custo hora/mês dos seus colaboradores, mensurando-se o balonista e o auxiliar de escritório. Posteriormente determinam-se a quantidade e todos os custos indiretos (fixo) da organização e também o seu custo mês unitário e seu custo mês total, e por fim dividem-se os custos pelo número de horas disponíveis mês, assim determina-se o custo indireto (fixo) hora/mês.

Para determinar o custo hora/mês do colaborador adiciona-se ao salário à insalubridade (20%), o 13º salário (1/12), e o adicional de férias proporcional (1/3 x 1/12), chegando assim ao salário médio mensal. Posteriormente adicionam-se os encargos sociais INSS (9%) e FGTS (8%), dessa forma define-se o custo mensal do colaborador. Posteriormente encontra-se o número de horas disponíveis mês para trabalhado, e por fim divide-se o número de horas mês pelo custo mensal do colaborador, assim determinando-se

o custo hora/mês do Balconista. Os resultados obtidos são adicionados a Tabela 5, para chegar ao custo fixo hora/mês (Rateio).

Para mensurar o valor do custo hora do auxiliar de escritório adiciona-se ao salário do colaborador à insalubridade (20%), o 13º salário (1/12), e o adicional de férias proporcional (1/3 x 1/12), chegando assim ao salário médio mensal. Posteriormente adicionam-se os encargos sociais INSS (9%) e FGTS (8%), dessa forma determina-se o custo mensal do colaborador. Posteriormente encontra-se o número de horas disponíveis mês para trabalhado, e por fim dividindo o número de horas mês pelo custo mensal do colaborador, determina-se assim o custo hora/mês do auxiliar do escritório. Os resultados obtidos são adicionados a Tabela 2, para chegar ao custo fixo hora/mês (Rateio) da organização

Com a Tabela 5 chegou-se ao custo fixo (rateio) hora/mês, com os dados obtidos correspondentes ao valor dos seus funcionários indiretos, como também o pró-labore e os custos indiretos coletados, como: água, luz, telefone, IPTU, honorários do contador, manutenção e outras despesas, e também a estimativa de depreciação. Posteriormente os valores foram divididos pelo número de horas disponíveis mês, assim definindo-se o quanto cada custo representa em horas, para que por fim a organização determinar o custo fixo (rateio) hora/mês. Que posteriormente será usado na apuração do cálculo de venda, para chegar ao cálculo do preço de venda.

Tabela 5 - Custo Fixo hora/mês - (RATEIO)

CUSTO FIXO HORA/MÊS - (RATEIO)				
Custos Fixos Mês	Quantidade	Valor (R\$/mês)	Valor total (\$)/mês	
Pró-Labore	1	R\$ 1.000,00	R\$ 1.000,00	
Auxiliar de Escritório	1	R\$ 2.993,26	R\$ 2.993,26	
Balconista	2	R\$ 1.534,26	R\$ 3.068,52	
Honorários do contador	1	R\$ 538,00	R\$ 538,00	
Água	1	R\$ 95,00	R\$ 95,00	
Luz	1	R\$ 198,70	R\$ 198,70	
Telefone 1 "com internet"	1	R\$ 155,50	R\$ 155,50	
Telefone 2	1	R\$ 86,80	R\$ 86,80	
IPTU	1	R\$ 150,00	R\$ 150,00	
AENFLO CDL	1	R\$ 254,61	R\$ 254,61	
Material de escritório	1	R\$ 55,00	R\$ 55,00	
Material de limpeza do escritório	1	R\$ 15,00	R\$ 15,00	
Manutenção	1	R\$ 150,00	R\$ 150,00	

Depreciação	1	R\$ 1.446,45	R\$ 1.446,45
Outras Despesas	1	R\$ 100,00	R\$ 100,00
Total Valor Mês (\$)		R\$ 8.772,58	R\$ 10.306,84
Horas disponíveis mês		166,47	166,47
Pró-Labore	1	R\$ 6,01	R\$ 6,01
Auxiliar de Escritório	1	R\$ 17,98	R\$ 17,98
Balconista	2	R\$ 9,22	R\$ 18,43
Honorários do contador	1	R\$ 3,23	R\$ 3,23
Água	1	R\$ 0,57	R\$ 0,57
Luz	1	R\$ 1,19	R\$ 1,19
Telefone 1 "com internet"	1	R\$ 0,93	R\$ 0,93
Telefone 2	1	R\$ 0,52	R\$ 0,52
IPTU	1	R\$ 0,90	R\$ 0,90
AENFLO CDL	1	R\$ 1,53	R\$ 1,53
Material de escritório	1	R\$ 0,33	R\$ 0,33
Material de limpeza do escritório	1	R\$ 0,09	R\$ 0,09
Manutenção	1	R\$ 0,90	R\$ 0,90
Depreciação	1	R\$ 8,69	R\$ 8,69
Outras Despesas	1	R\$ 0,60	R\$ 0,60
Custo Fixo hora/mês (\$)		R\$ 52,70	R\$ 61,90

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

4.1.4 Estimativa dos Custos de Comercialização

O custo de comercialização apresentado na Tabela 6 determina os custos dos tributos federais, no qual a organização ME é optante pelo simples, assim o único custo do tributo federal é o simples nacional (5,47%), como também os tributos estaduais, que tem como custo o ICMS (17%), como tributos municipais tem o ISS (5%) e como gastos com vendas tem a taxa administrativa do cartão de crédito que representa o custo de (3,8%). Por fim os dados obtidos serão utilizados posteriormente na apuração do preço de venda do serviço.

Tabela 6 - Custo de comercialização

CUSTO DE COMERCIALIZAÇÃO	
Tributos Federais	%
Simples Nacional	5,47%
IRPJ	-
PIS	-
COFINS	-
IPI	-

CSLL- Contribuição Social sobre o lucro Líquido	-
Tributos Estaduais	%
ICMS	17%
Tributos Municipais	%
ISS	5%
Gastos com Vendas	%
Comissões	-
Propaganda	-
Taxa Adm. Cartão de Crédito	3,8
TOTAL	31,27

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

4.2 APURAÇÃO DO PREÇO DE VENDA DO SERVIÇO

Por meio dos custos obtidos da organização, foi possível realizar o cálculo do preço de venda, apresentado na Tabela 7, utilizou-se dos dados que representa a mão de obra direta, também os dados da matéria prima, com a soma da mão de obra direta com a matéria prima determina o custo direto do serviço. Posteriormente foi definido o custo fixo hora/mês (rateio) na e por fim o custo de comercialização. E por fim a margem de lucro definida pelo proprietário, para que assim seja determinado o preço de venda hora/mês dos serviços da organização.

Tabela 7 - Cálculo do preço de venda

Cálculo do preço de venda	
(+) Mão-de-Obra direta	94,77
(+) Matéria-Prima	2,26
(=) Custo direto do serviço	97,03
(+) Custo Indireto (fixo)	61,90
(=) Custo total produto/serviço	158,93
Custo de Comercialização	31,27%
Margem de Lucro	12%
Preço de Venda	233,66

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Foi determinado na Tabela 5 o preço de venda hora/mês dos serviços da organização, porém foi calculado trabalhando-se apenas uma hora por vez, no entanto a capacidade instalada da mecânica é de atender e realizar de quatro a cinco serviços simultaneamente, pois conta com cinco profissionais, assim o valor determinado que era de 233,66 reais deve

ser dividido por cinco, chegando-se assim a um valor real de 46,73 fazendo assim o preço de venda ser competitivo perante o mercado.

4.3 ESTIMATIVA DA RECEITA MENSAL DA EMPRESA

A Tabela 8, faz-se uma estimativa da receita mensal da organização, primeiramente o número de horas, e em seguida a receita /hora

Tabela 8 - Estimativa da receita mensal da empresa

Estimativa da receita mensal da empresa					
Horas/Mês	Receita/Hora em R\$	Custo Fixo em R\$	Custo Variável em R\$	Custo Total em R\$	Lucro em R\$
1	233,66	10.306,84	97,03	10.403,87	-10.170,21
2	467,32	10.306,84	194,06	10.500,90	-10.033,58
10	2.336,60	10.306,84	970,30	11.277,14	- 8.940,54
15	3.504,90	10.306,84	1.455,45	11.762,29	- 8.257,39
50	11.683,00	10.306,84	4.851,50	15.158,34	- 3.475,34
70	16.356,20	10.306,84	6.792,10	17.098,94	- 742,74
76	17.758,16	10.306,84	7.374,28	17.681,12	77,04
90	21.029,40	10.306,84	8.732,70	19.039,54	1.989,86
120	28.039,20	10.306,84	11.643,60	21.950,44	6.088,76
150	35.049,00	10.306,84	14.554,50	24.861,34	10.187,66
167	39.021,22	10.306,84	16.204,01	26.510,85	12.510,37

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo geral propor um processo formal de análise e formação do preço de venda como uma estratégia de avaliação para a empresa Mecânica e Auto Peças Samuel se tornar mais competitiva.

Foi realizado no estudo um diagnóstico /perfil da empresa, estudando-se o histórico do setor, descobrindo-se como surgiram as mecânicas, qual a previsão para o setor, foi visto também o histórico da empresa, quem a fundou, qual a história, onde está situada a empresa, quais os anseios, e os objetivos futuros do proprietário, e também foi visto a estrutura organizacional da empresa, quais são os setores, quantos funcionários em cada setor, quais são as funções de cada um e ver como era feito a precificação dos serviços.

Outro ponto importante na formação do objetivo geral foi o de conhecer, analisar e classificar os dados que farão parte do processo de precificação, que por meio dele será

decidido qual método se utilizará no processo de formação do preço de venda. Para isto foi analisado e classificado os custos fixos, variáveis, diretos e indiretos da organização.

No estudo também teve como objetivo específico identificar e selecionar qual método de formação de preço será utilizado pela empresa no processo de formação de preço de venda, foi visto no referencial teórico quais os métodos de formação de preço existentes e qual o mais indicado para a organização, foi selecionada a formação do preço de venda por meio dos custos da organização.

Para formar o preço de venda, foram utilizados diversos cálculos. Dentre eles, foi calculado o custo unitário em horas da mão de obra direta, cálculo da estimativa da matéria prima, cálculo da estimativa da depreciação, cálculo da estimativa do custo indireto (fixo), cálculo da estimativa do custo de comercialização, que por meio de todos os cálculos foi formado o preço de venda dos serviços da organização proposto pelo estudo.

Realizada pesquisa, pode-se concluir que a realização da formação do preço de venda dos serviços da empresa Mecânica e Auto Peças Samuel pode apresentar um diferencial competitivo para seu funcionamento e crescimento, pois com preços mais competitivos será possível aumentar a quantidade de clientes e a fidelização dos mesmos.

TITLE: EVALUATION OF COSTS AND PRICING: A STRATEGY TO MAXIMIZE THE RESULTS OF A SMALL COMPANY IN THE MECHANICAL AND AUTO PARTS SECTOR.

ABSTRACT: The present study aims to propose a formal and strategic process of analysis and formation of a more competitive selling price for a micro-enterprise in the Mechanics and Auto Parts sector. This is a qualitative-quantitative and descriptive research. The research strategies used in this study were documentary research and case study. For the theoretical basis, bibliographical research was used and in relation to the time horizon, the research is classified as cross-sectional. Finally, the main results obtained were a more accurate detailed analysis of the costs involved, a formal process for the formation of the sale price, determining the most competitive sale price, the break-even point, the number of monthly hours to be sold to reach the break-even point, a proposal for a table of labor and labor according to length of service. It is concluded that the appropriate use of the proposed methodologies and tools can maximize results and strategy.

KEYWORDS: Assessment; Pricing; Strategy.

REFERÊNCIAS

BERNARDI, Luiz Antonio. **Política e formação de preços:** uma abordagem competitiva, sistemática e integrada. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1998. 355 p.

BRAGA, Roberto. **Fundamentos e técnicas de administração financeira**. São Paulo: Atlas, 1995. 408 p.

BRUNI, Adriano Leal. **A Administração de custos, preços e lucros**. São Paulo: Atlas, 2006. 388 p.

CREPALDI, Silvio Aparecido. **Contabilidade Gerencial: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2010

LEONE, George Sebastião Guerra. **Custos: planejamento, implantação e controle**. 3. ed. São José: Atlas, 2000. 518 p.

MARTINS, Eliseu. **Contabilidade de custos**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 370 p.

NORMANN, R. **Administração de Serviços: Estratégia e Liderança na Empresa de Serviços**. São Paulo: Atlas, 1993.

OLIVEIRA, Luis Martins de; PEREZ JÚNIOR, José Hernandez. **Contabilidade de custos para não contadores**. 4. ED. São Paulo: Atlas, 2009.

PADOVEZE, Clóvis Luís. **Controladoria estratégica e operacional**: conceitos, estrutura, aplicação. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003. 483 p.

PORTRER, Michael E. **Estratégia competitiva**: técnicas para análise de indústrias e da concorrência. 2.ed. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

RESENDE, José Flavio Bomtempo. **Como elaborar o preço de venda**. Belo Horizonte: SEBRAE/MG, 2010.

SANTOS, Joel José dos. **Formação do preço e do lucro**: custos marginais para formação de preços referenciais. 4. ed. ver. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995. 187 p.

SARDINHA, José Carlos. **Formação de preço**: a arte do negócio. São Paulo: Makron Books do Brasil, 1995. Xii, 146 p.

SINDICATO AUTOPEÇAS. Disponível em:
<http://www.sindipecas.org.br/arquivos/RPCMAR2013.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

WERNKE, Rodney. **Análise de custos e preços de venda**: (ênfase em aplicações e casos nacionais). São Paulo: Saraiva, 2005. 201p.

O CONHECIMENTO PRODUZIDO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA DA UFSC: CONTRIBUIÇÕES PARA AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS⁹

Karina Francine MARCELINO (UDESC)

karinamarcelinoo@gmail.com

Monica Feitosa de Carvalho Pedrozo GONÇALVES (UDESC)

monicapedrozo@gmail.com

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo compreender como o conhecimento produzido por meio das dissertações desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária (PPGAU), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), contribui para o desenvolvimento das políticas públicas de ações afirmativas. Para o desenvolvimento da pesquisa, realizamos um levantamento bibliográfico e análise documental das dissertações desenvolvidas no PPGAU da UFSC e suas possíveis contribuições no que tange à temática das ações afirmativas. Os resultados apontam que são necessários a ampliação e o aprimoramento dos programas de assistência estudantil a fim de garantir não somente o acesso, mas também a permanência dos beneficiários das ações afirmativas para que de fato promova-se a igualdade dos grupos sociais excluídos. O papel dos gestores é de fundamental relevância para a concretude de ações que efetivamente se utilizem do âmbito acadêmico não somente como um meio de produção e socialização de saberes, mas, sobretudo, como um meio de transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Universidade Pública. Gestão Universitária. Ações Afirmativas.

1 INTRODUÇÃO

Na década de 1980, com o fim do regime militar, o Brasil vivenciou um período de democratização, especialmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que revelou uma maior atenção do Governo no que tange à potencialização de condições mais justas de acesso ao ensino superior brasileiro (BASTOS, 2019). O conceito de democratização no ensino superior pode ser entendido como a ampliação das oportunidades de acesso a este nível de ensino. Entretanto, a democratização somente se consolida a partir do momento que contempla a diversidade, ampliando as oportunidades de acesso e permanência daqueles que historicamente têm este acesso negado (MOROSINI, 2021).

O processo de mudança no que se refere às condições mais inclusivas de acesso ao ensino superior se intensificou a partir da ascensão de políticas públicas que fomentam ações

⁹ O referido artigo se trata de uma versão modificada e atualizada de um trabalho publicado nos Anais do XX Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU 2021.

afirmativas, com destaque para a Lei n. 12.711/2012 (BRASIL, 2012). Pode-se dizer que as transformações no cenário do ensino superior brasileiro são recentes, o que nos levou a inferir que tal situação se configura em um desafio para as universidades e, sobretudo, para a gestão universitária.

A motivação para pesquisar o conhecimento produzido no Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária (PPGAU) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) advém de nosso interesse pelo fenômeno, por meio de pesquisas desenvolvidas na área da gestão universitária e ações afirmativas. O objetivo do presente estudo é compreender como o conhecimento produzido por meio das dissertações desenvolvidas no PPGAU da UFSC contribui para o desenvolvimento das políticas públicas de ações afirmativas. Entendemos que o tema é relevante à medida em que promove reflexões sobre o papel da gestão universitária para a materialização de políticas públicas de ações afirmativas.

Para o desenvolvimento desta pesquisa realizamos levantamento bibliográfico e análise documental das dissertações desenvolvidas no referido Programa no que tange à temática das ações afirmativas. Para fins de estruturação do trabalho, partimos da concepção de universidade e gestão universitária; em seguida realizamos uma breve apresentação do PPGAU/UFSC e a contextualização das políticas públicas de ações afirmativas; posteriormente apresentamos a metodologia que orientou o levantamento das dissertações analisadas e os resultados obtidos; por fim, apresentamos as considerações finais e referências.

2 UNIVERSIDADE E GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Ao falar de gestão universitária convém elucidar primeiramente a concepção de universidade, e posteriormente a concepção de gestão universitária que sustenta este estudo.

Durante seu processo histórico de desenvolvimento, a universidade recebeu diversas denominações: confraria, associação de defesa de interesses comuns, *communio*, *studium generale* (estudos gerais), até obter no século XIII o termo *universitas* (universidade), enquanto uma instituição social que aspira à universalidade (BÚRIGO, 2003; CHAUÍ, 2003).

Para Chauí (2003), desde a sua origem, a universidade sempre foi uma instituição social, orientada para a ação social, para a prática social, alicerçada no reconhecimento público de sua legitimidade. A universidade é indissociável da ideia de democratização e socialização do saber e se estabelece como direito nos últimos séculos. Búrigo (2020)

considera que a universidade se concretiza nas condições da própria sociedade, uma vez que, enquanto uma instituição em constante movimento, se perpetua, apesar das crises que enfrenta. A autora ressalta que a universidade, diante de seu processo de desenvolvimento histórico e a permanente busca pela perenidade, denota o seu valor como instituição social. A universidade é, portanto, um marco que se estabeleceu na sociedade, que interage e sofre influências dos fenômenos políticos, econômicos e sociais (BÚRIGO, 2020).

Isto posto, cabe elucidar a concepção de gestão universitária que baliza o presente estudo. Ferreira (2007) entende que gestão significa administrar, tomar decisões, organizar e dirigir. Relaciona-se com a ideia de impulsionar uma organização rumo ao alcance de seus objetivos, cumprindo seus respectivos papéis e funções. Souza (2009) considera que a gestão universitária requer teorias e metodologias próprias que compreendam a universidade de acordo com sua especificidade. A gestão universitária se caracteriza como o quarto pilar da universidade que sustenta as atividades de ensino, pesquisa e extensão (MELO, 2020). Morosini (2006) comprehende que a gestão universitária se relaciona com o pensar e agir na universidade, entendendo que sua finalidade é a ciência e a educação, fato este que atribui à gestão universitária uma condição de peculiaridade.

Entendemos que a tarefa do gestor universitário é desafiadora, tendo em vista que a universidade é uma instituição complexa. No espaço universitário coexistem diferentes sujeitos sociais que compartilham saberes nas diversas áreas de conhecimento (DIAS SOBRINHO, 2002). Sendo assim, ao refletir sobre a universidade enquanto instituição social e a gestão universitária como um dos sustentáculos da universidade, acreditamos que é um compromisso do gestor universitário estar suscetível às demandas sociais, especialmente de grupos sociais que não detêm o poder, de forma inclusiva e emancipatória.

3 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA

O Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da UFSC iniciou suas atividades no segundo semestre de 2010, com a oferta do curso de Mestrado Profissional em Administração Universitária (UFSC, 2023). Conforme Wiggers (2015), o Mestrado Profissional em Administração Universitária foi historicamente constituído por meio de uma demanda apontada pelos servidores técnico-administrativos em educação da UFSC. Entretanto, socialmente ele supera esta demanda, fortalecendo a formação de gestores universitários de várias instituições de ensino superior do Brasil.

O referido Mestrado “tem como objetivo formar profissionais capazes de construir conhecimentos e práticas em administração universitária, para o desenvolvimento das instituições de educação superior” (UFSC, 2023, s/p); possui uma área de concentração intitulada Gestão Universitária na qual “busca estudar e aplicar sistemas, modelos, técnicas e políticas para a profissionalização das instituições de educação superior, considerando a complexidade de sua gestão e sua importância para o desenvolvimento da sociedade” (UFSC, 2023, s/p). Atualmente divide-se em três linhas de pesquisa, a saber: Análises, Modelos e Técnicas em Gestão Universitária; Políticas Públicas e Sociedade; Sistemas de Avaliação e Gestão Acadêmica (UFSC, 2023). De acordo com Wiggers (2015), o PPGAU, por meio do Mestrado, se constitui como um espaço de formação de gestores universitários, com vistas à profissionalização da gestão universitária.

4 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Ações afirmativas podem ser definidas como “medidas especiais e temporárias que buscam remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis” (PIOVESAN, 2005, p. 49). As ações afirmativas funcionam como um instrumento de inclusão social (PIOVESAN, 2005) no combate às discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero, de classe ou de casta (GEMAA, 2021).

Ao abordamos o termo inclusão social como “política de integração plena de um indivíduo ou de um grupo na sociedade através de projetos que visam equacionar as dificuldades e carências que esse indivíduo ou grupo apresenta” (HOUAISS, 2021, s/p) no âmbito das ações afirmativas, é necessário conceituar antes o termo exclusão social. A definição de exclusão social considera especificidades relacionadas ao contexto institucional, econômico e o entendimento sobre o que seja integração social. É uma abordagem em essência multidimensional, a qual inclui a ideia de falta de acesso a bens, serviços, segurança, justiça e cidadania, ou seja, relaciona-se a desigualdades econômicas, políticas, culturais e étnicas, entre outras (DUPAS, 2001).

O termo minoria ultrapassa o entendimento numérico, sendo definido sociologicamente como pessoas que de alguma maneira são objetos de preconceito social e/ou não têm respeitado os seus direitos de cidadania, necessitando de proteção e reconhecimento de direitos na sociedade (KOSOVSKI, 2001). As minorias podem ser

discriminadas e excluídas por diversos motivos: raça, religião, gênero, sexualidade, físico, linguístico e cultural.

No contexto de combate ao processo histórico de construção e manutenção das desigualdades e exclusão que surgem as políticas de ações afirmativas, após um diagnóstico sociocultural histórico há a comprovação estatística das desigualdades existentes e da necessidade de reparos (BRASIL, 2019). As ações afirmativas são políticas focais e compensatórias que alocam recursos em favor de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados (negros, mulheres, homossexuais, pessoas com deficiência, entre outros) pela exclusão no passado ou no presente, cumprindo uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático: assegurar a diversidade e a pluralidade social; constituem medidas concretas que viabilizam a participação destas minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento de suas especificidades enquanto grupo social (GEMAA, 2021; PIOVESAN, 2005; SALVADOR; PAIVA; NEVES, 2017).

Para Almeida (2007), as ações afirmativas assumem a forma de programas de ações e políticas, privadas e governamentais, de leis ou de decisões jurídicas, desenvolvendo-se em vários âmbitos nos quais se configuravam discriminações e segregações sociais contra grupos minoritários do ponto de vista político e institucional. De acordo com Santos, Cavalheiro, Barbosa e Ribeiro (2008), as ações afirmativas devem ser aplicadas quando necessárias, sob avaliação dos representantes de órgãos públicos e de toda a sociedade, fortalecendo a relação dos movimentos sociais com os governos e com as entidades representativas dos interesses sociais por justiça e igualdade social e racial.

Entre as medidas que podemos classificar como políticas de ações afirmativas estão a reserva de vagas nas universidades para estudantes negros, indígenas, pessoas com deficiência entre outros, bem como a reserva de vagas para ingresso no serviço público. O objetivo é assegurar o acesso às posições sociais importantes a membros de grupos que, na ausência desta medida, permaneceriam excluídos (GEMAA, 2021).

No contexto brasileiro cabe mencionar a adoção de algumas medidas de ações afirmativas para a população minoritária, tais como: a) proteção do mercado de trabalho da mulher mediante incentivos específicos (BRASIL, 1988, Art. 7º); b) reserva de cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 1988, Art. 37º); c) reserva do mínimo de 30% para candidaturas femininas em cada partido político ou coligação partidária (BRASIL, 1997); d) reserva aos negros de 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos

no âmbito da administração pública federal (BRASIL, 2014); e) reserva de vagas para estudantes de baixa renda, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, e para pessoas com deficiência (BRASIL, 2012).

5 METODOLOGIA

Para fins de desenvolvimento desta pesquisa realizamos levantamento bibliográfico e análise documental das dissertações desenvolvidas no PPGAU da UFSC, no que se relaciona à temática das Ações Afirmativas. Como fatores de inclusão bibliográfica, consideramos as dissertações que atendessem aos seguintes critérios: a) defendidas no PPGAU/UFSC; b) publicadas até 31 de dezembro de 2022; c) tendo como temática central as ações afirmativas.

Consultando o repositório das dissertações, disponível no site do referido Programa, identificamos que o PPGAU possui 276 dissertações publicadas desde 2012. Realizando o recorte quanto ao tema “ações afirmativas”, por meio da pré-análise dos títulos, resumos e palavras-chave das dissertações identificadas no levantamento bibliográfico, encontramos o total de 22 dissertações relacionadas ao tema. Este quantitativo corresponde a 7,97% do total das dissertações disponibilizadas.

O *corpus* de análise constituiu-se de 22 dissertações que foram acessadas e lidas na íntegra a fim de analisarmos as seguintes dimensões: (a) aspectos das ações afirmativas abordados; (b) fundamentação teórica que embasa o estudo; (c) identificação da minoria foco do estudo; (d) perspectiva de análise; (e) principais resultados encontrados; e (f) principais ações sugeridas em prol do avanço destas políticas.

6 ANÁLISE DE DADOS

Observamos que os estudos na área das ações afirmativas em nível de Mestrado Profissional realizados no PPGAU/UFSC tiveram início em 2012, ou seja, no mesmo ano em que iniciou-se as defesas do Programa. O primeiro trabalho selecionado pelo levantamento é datado de 2012 (BARBOSA, 2012). Desde então, o interesse por esta área foi crescente, atingindo seu maior número em 2014: cinco dissertações publicadas sobre a temática (BARRETO, 2014; ESPÍNDOLA, 2014; MACHADO SOBRINHO, 2014; PEREIRA, 2014; SOUZA, 2014).

No que concerne aos aspectos das ações afirmativas abordados, observamos que alguns autores tratam estas ações sob o aspecto do acesso/ingresso de estudantes e servidores nas universidades (AZEVEDO, 2013; FERRARO, 2016; SANTOS, 2017; SILVA, A., 2022; SILVA, J., 2015); outros abordam os aspectos relativos ao processo de inclusão como condições de trabalho, inter-relacionamento pessoal, inclusão educacional, desempenho acadêmico, trajetória acadêmica e evasão (CARDOSO, 2013; DÁRIO, 2017; DEITOS, 2021; MOROSKI, 2022; OLIVEIRA, 2020; SOUZA, 2014; SOUSA, 2018); há também quem optou por abordar aspectos como permanência (BARRETO, 2014; BASTOS, 2019; ESPÍNDOLA, 2014; MACHADO SOBRINHO, 2014; MARTINS, 2017; SILVA, L., 2022) e representatividade de mulheres em cargos gerenciais (AMBROSINI, 2019; KLOSTER, 2022).

Retomando os estudos de Almeida Filho (2007), sabe-se que o principal problema para inclusão social dos alunos oriundos das políticas de ações afirmativas não se encontra no ingresso e sim na permanência. Além disto, tão importante quanto promover preparação, ampliar acesso e garantir permanência, é o fomento da conclusão dos cursos e preparação para o mercado de trabalho para alunos oriundos destas políticas (ALMEIDA FILHO, 2007). Cabe mencionar também que um dos autores abordou o papel da universidade como agente promotor da inclusão social e qualidade da vida perante a comunidade externa com as quais se relaciona (BARBOSA, 2012). Por outro lado, umas das dissertações teve como enfoque o aspecto instrumental das ações afirmativas, especificamente o cadastro dos estudantes que compõem a minoria socioeconômica (PEREIRA, 2014).

Observamos que a fundamentação teórica que embasa os estudos têm se organizado em torno dos seguintes assuntos: universidade e sociedade; gestão universitária; gestão social; desempenho escolar; política de ações afirmativas; políticas públicas de assistência estudantil; políticas públicas e institucionais de acesso/ingresso; políticas públicas e institucionais de inclusão; política institucional de apoio pedagógico; programas de permanência; estado democrático de direito; acessibilidade, inclusão social e movimentos sociais. Diante disto percebemos que as temáticas deram suporte à análise desenvolvida pelos autores, situando o leitor frente às escolhas teóricas e metodológicas adotadas.

Em relação à identificação da minoria foco do estudo, observa-se que seis autores declararam explicitamente que seus estudos se referem às pessoas com deficiência (BARBOSA, 2012; CARDOSO, 2013; DEITOS, 2021; MOROSKI, 2022; OLIVEIRA, 2020; SOUSA, 2018). Há também cinco autores que explicitam que possuem foco nos negros, oriundos de escola pública, baixa renda e indígenas (AZEVEDO, 2013;

ESPÍNDOLA, 2014; PEREIRA, 2014; SANTOS, 2017; SILVA, A., 2022); e duas autoras focaram nas mulheres (AMBROSINI, 2019; KLOSTER, 2022). Os demais autores dos trabalhos analisados não explicitam qual a minoria é foco do estudo (BARRETO, 2014; BASTOS, 2019; DÁRIO, 2017; FERRARO, 2016; MACHADO SOBRINHO, 2014; MARTINS, 2017; SILVA, J., 2015; SILVA, L., 2022; SOUZA, 2014). No entanto, a partir das nossas análises confirmamos que os estudos possuem como foco os estudantes e/ou servidores que de alguma forma usufruem das políticas públicas de assistência estudantil, ações afirmativas, apoio pedagógico, permanência e/ou inclusão.

No que diz respeito às perspectivas de análise dos estudos selecionados, observamos um maior interesse em pesquisar as ações afirmativas a partir da percepção dos gestores (BARRETO, 2014; BASTOS, 2019; FERRARO, 2016; MACHADO SOBRINHO, 2014; MOROSKI, 2022; PEREIRA, 2014; SILVA, A., 2022; SILVA, J., 2015; SILVA, L. 2022; SOUSA, 2018) ou dos docentes da Universidade (BARBOSA, 2012). Outros trabalhos, entretanto, realizaram seus estudos a partir da percepção dos discentes e/ou beneficiários das ações afirmativas (CARDOSO, 2013; ESPÍNDOLA, 2014; KLOSTER, 2022; SANTOS, 2017) complementada com a percepção dos gestores (AZEVEDO, 2013; DEITOS, 2021; OLIVEIRA, 2020; SOUZA, 2014). Os demais autores não especificaram a perspectiva de análise porque os estudos tiveram um viés quantitativo e objetivo, desconsiderando a subjetividade (AMBROSINI, 2019; DÁRIO, 2017; MARTINS, 2017).

Observamos que os principais resultados encontrados nos estudos relacionados às ações afirmativas têm se organizado em torno dos seguintes tópicos: a) importância das ações afirmativas é reconhecida, porém, o tema ainda é pouco trabalhado em atividades de ensino, pesquisa e extensão; b) certa preferência, por parte dos discentes, pelas ações afirmativas de cunho socioeconômico em detrimento das medidas étnico-raciais, como negros e indígenas; c) fragilidades nas ações do processo de inclusão, como por exemplo instalações físicas sem acessibilidade e ausência de política institucional de inclusão educacional e de desenvolvimento da carreira; d) importância da ampliação e fortalecimento dos Programas de Assistência Estudantil para a inserção, trajetória e permanência dos beneficiários das ações afirmativas.

A partir destes resultados, os autores sugerem algumas ações em prol do avanço da institucionalização destas ações afirmativas no âmbito dos espaços universitários, a saber: (1) mobilização e sensibilização da comunidade acadêmica a respeito da importância destas iniciativas; (2) potencialização das políticas institucionais em torno do acesso, inserção, acompanhamento e permanência dos beneficiários destas ações; (3) aperfeiçoamento e

ampliação dos programas de auxílio permanência, como auxílio moradia; (4) integração dos sistemas socioeconômicos com os demais sistemas externos à UFSC a fim de tornar os dados mais precisos e consistentes; (5) fortalecimento do processo de desenvolvimento da política institucional de inclusão educacional; e (6) ações de capacitação voltadas à comunidade universitária acerca da temática “ações afirmativas”.

7 CONCLUSÃO

Resgatamos inicialmente o objetivo proposto no presente estudo, a saber, compreender como o conhecimento produzido por meio das dissertações desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Gestão Universitária da UFSC contribui para o desenvolvimento das Políticas Públicas de Ações Afirmativas. As pesquisas analisadas tendem a contribuir para o desenvolvimento de ações afirmativas no âmbito educacional, sobretudo no ensino superior. Entendemos que há uma relação simbiótica entre as práticas sociais dos profissionais e a construção do conhecimento. As práticas sociais destes sujeitos constroem conhecimentos e, da mesma forma, o conhecimento atua nas práticas sociais, para que uma nova realidade se materialize.

As pesquisas apresentadas indagam a universidade no que diz respeito aos seus processos de gestão e ao seu compromisso social, o que fortalece o desenvolvimento das políticas, foco deste estudo.

Por outro lado, embora haja o reconhecimento da importância das ações afirmativas, o tema ainda carece de estudos no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. Observamos que as pesquisas apontam preferência de parte dos discentes por ações afirmativas de cunho socioeconômico, o que evidencia que existe ainda um caminho a ser percorrido entre o proposto e o vivido no que tange à inclusão de negros e indígenas. Ocorrem fragilidades nos processos de inclusão em relação à acessibilidade e especialmente por falta de uma política institucional que contemple a inclusão dos discentes e o desenvolvimento da carreira dos servidores.

Verificamos que são necessários a ampliação e o aprimoramento dos programas de assistência estudantil a fim de garantir não somente o acesso, mas também a permanência dos beneficiários das ações afirmativas para que de fato promova-se a igualdade dos grupos

sociais excluídos. Neste sentido, o papel dos gestores é de fundamental relevância para a concretude de ações que efetivamente se utilizem do âmbito acadêmico não somente como um meio de produção e socialização de saberes, mas também como um meio de transformação social.

Compreendemos a universidade como uma instituição democrática, plural, inclusiva e de acolhimento à diversidade, a partir da necessidade de cada sujeito que a compõe, explorando suas potencialidades, sem rótulos e nem preconceitos. Almejamos que os resultados deste estudo possam auxiliar gestores e pesquisadores a investirem em estratégias de ensino, pesquisa e extensão que fortaleçam o papel da universidade enquanto instituição social. Como sugestão para estudos posteriores, consideramos ampliar a metodologia de modo a investigar outros programas de pós-graduação em gestão universitária no Brasil e verificar se os resultados apresentados possuem influência geográfica/regional, considerando que foi investigada uma universidade no Sul do Brasil.

TITLE: THE KNOWLEDGE PRODUCED IN THE GRADUATE PROGRAM IN UNIVERSITY ADMINISTRATION AT UFSC: CONTRIBUTIONS TO AFFIRMATIVE ACTION POLICIES.

ABSTRACT: This article aims to understand how the knowledge produced through the dissertations developed at the Graduate Program in University Administration (PPGAU) of the Federal University of Santa Catarina (UFSC) contributes to the development of public policies for affirmative action. To develop this research we conducted a bibliographic survey and document analysis of the dissertations developed at the PPGAU of the UFSC, and their possible contributions regarding the theme of affirmative action. The results indicate that it is necessary to expand and improve student assistance programs in order to guarantee not only access, but also the permanence of the beneficiaries of affirmative action so that, in fact, it promotes the equality of excluded social groups. The role of managers is of fundamental relevance for the implementation of actions that effectively use the academic environment not only as a means of production and socialization of knowledge, but, above all, as a means of social transformation.

KEYWORDS: Public University; University Management; Affirmative Actions.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. de. **Universidade nova:** textos críticos e esperançosos. Brasília: EdUnB; Salvador: EDUFBA, 2007.

ALMEIDA, M. M. de M. Ações afirmativas: dinâmicas e dilemas teóricos entre a redistribuição e reconhecimento. In: II Seminário Nacional e Movimentos Sociais, Participação e Democracia. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2007.

AMBROSINI, A. B. **Mulheres na administração universitária federal brasileira: evidências sobre o fenômeno teto de vidro e proposições para o seu rompimento.** 2019. 214 p. Dissertação (Mestrado profissional em Administração Universitária) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

AZEVEDO, M. I. N. **O programa de ações afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina na perspectiva do novo serviço público e da gestão social: um estudo do acesso aos cursos de graduação do Centro de Ciências Agrárias.** 2013. 180 p. Dissertação (Mestrado profissional em Administração Universitária) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

BARBOSA, L. R. **A Participação da Universidade Federal de Santa Catarina em ações junto a instituições voltadas para portadores de deficiência intelectual em fase adulta.** 2012. 98 p. Dissertação (Mestrado profissional em Administração Universitária) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

BARRETO, D. **Moradias estudantis das universidades federais do Sul do Brasil: reflexões sobre as políticas de gestão universitária.** 2014. 167 p. Dissertação (Mestrado profissional em Administração Universitária) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BASTOS, A. C. **O apoio pedagógico aos estudantes na Universidade Federal de Santa Catarina: um olhar dos gestores.** 2019. 101 p. Dissertação (Mestrado profissional em Administração Universitária) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.504/97. Estabelece normas para as eleições, dispondo que cada partido ou coligação partidária deverá reservar o mínimo de trinta por cento e o máximo de setenta por cento para candidaturas de cada sexo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1º out. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19504.htm. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. Lei n. 12.711. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. Lei n. 12.990. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em: 21 set. 2021.

BÚRIGO, C.C.D. **O trabalho acadêmico do professor universitário no processo de desenvolvimento do espaço público na universidade federal: um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Catarina e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.**

2003. 347 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

BÚRIGO, C. C. D. Gestão com Pessoas: o enfrentamento dos desafios da Pandemia. In: **Reflexões sobre a Gestão Universitária**. Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária (INPEAU), 2020. Disponível em:

CARDOSO, N. O. B. **Compromisso social e inclusão de pessoas com deficiência no quadro de pessoal da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2013. 127 p. Dissertação (Mestrado profissional em Administração Universitária) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

DÁRIO, A. B. **Avaliação do desempenho acadêmico e da evasão entre discentes cotistas e não cotistas**. 2017. 111 p. Dissertação (Mestrado profissional em Administração Universitária) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

DEITOS, G. P. **Inclusão dos servidores com deficiência na Universidade Federal de Santa Catarina: recomendações para aprimorar o processo**. 2021. 140 p. Dissertação (Mestrado profissional em Administração Universitária) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e avaliação**. Florianópolis: Insular, 2002.

DUPAS, G. **Economia global e exclusão social: pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo**. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2001. 257 p.

ESPÍNDOLA, C. M. **Análise da contribuição do programa de ações afirmativas para a democratização do acesso, permanência e conclusão de estudantes de escolas públicas e negros nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2014. 136 p. Dissertação (Mestrado profissional em Administração Universitária) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

FERRARO, M. L. **A política pública de acesso ao ensino superior: um olhar na perspectiva da gestão**. 2016. 116 p. Dissertação (Mestrado profissional em Administração Universitária) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

FERREIRA, N. S. C. **Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”**. São Paulo: Cortez, 2007.

GEMAA. **O que são ações afirmativas?** Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/o-que-sao-acoes-afirmativas>. Acesso em: 20 set. 2021.

HOUAISS. **Exclusão. Inclusão.** 2021. Disponível em: www.houaiss.net/corporativo/apps/www2/v5-4/html/index.php. Acesso em: 18 set. 2021.

KLOSTER, R. **Mulheres na Gestão Universitária: proposta de Política de Promoção da Igualdade de Gênero na Universidade do Estado de Santa Catarina**. 2022. 89 p. Dissertação

(Mestrado profissional em Administração Universitária) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

KOSOVSKI, E. Minorias e Discriminação. In: SÉGUIN, Élida (coord.). **Direito das Minorias**. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

MACHADO SOBRINHO, S. **Política de assistência estudantil**: uma análise dos programas 'moradia estudantil' e 'auxílio moradia' da UFSC. 2014. 125 p. Dissertação (Mestrado profissional em Administração Universitária) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MARTINS, A. **Cursos extracurriculares de língua e literatura estrangeiras da UFSC**: história e contribuições na perspectiva da política de ações afirmativas (PAA). 2017. 180 p. Dissertação (Mestrado profissional em Administração Universitária) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MELO, P. A. de. Universidade e Gestão: a reflexão necessária. In: **Reflexões sobre a Gestão Universitária**. Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária (INPEAU), 2020. Disponível em: <https://portal.inpeau.ufsc.br/universidade-e-gestao-a-reflexao-necessaria-por-pedro-antonio-de-melo>. Acesso em: 19 dez. 2020.

MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: INEP/MEC, 2006. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/489875. Acesso em: 19 abr. 2021.

MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior** (1v.) — EBES [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

MOROSKI, K. L. **Diagnóstico dos indicadores de acessibilidade nos cursos presenciais de graduação na UFSC**: propostas de ações/estratégias e Guia Prático de Atendimento à Pessoa com Deficiência. 2022. 112p. Dissertação (Mestrado profissional em Administração Universitária) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

OLIVEIRA, D. F de. **O estudante com deficiência na Universidade Federal de Santa Catarina**: fatores que influenciam o acesso e a permanência. 2020. 151 p. Dissertação (Mestrado profissional em Administração Universitária) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

PEREIRA, L. T. **A eficácia do sistema de cadastro socioeconômico da UFSC**. 2014. 135 p. Dissertação (Mestrado profissional em Administração Universitária) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 35, n. 124, p. 43-55, 2005.

SALVADOR, A. C.; PAIVA, A. R.; NEVES, A. V. Ações afirmativas, movimentos sociais e reconhecimento – Estudos contemporâneos. **O Social em Questão**, a. 20, n. 37, 2017.

SANTOS, F. da S. **Ações afirmativas**: a percepção dos cotistas da Universidade Federal de Santa Catarina. 2017. 140 p. Dissertação (Mestrado profissional em Administração Universitária) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SILVA, A. R. **O Servidor Técnico-Administrativo em Educação Cotista Racial na UFSC: o olhar dos gestores.** 2022. 105p. Dissertação (Mestrado profissional em Administração Universitária) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

SILVA, J. C. da. **Planejamento do ingresso nos cursos de graduação presencial:** as contribuições do vestibular de uma instituição pública de ensino superior. 2015. 190 p. Dissertação (Mestrado profissional em Administração Universitária) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SILVA, L. S. da. **Proposta de Metodologia para a Avaliação das Políticas de Assistência Estudantil das Universidades Federais a partir do PNAES.** 2022. 137p. Dissertação (Mestrado profissional em Administração Universitária) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

SOUZA, E. S. **A inclusão de servidores técnico-administrativos em educação com deficiência:** o olhar dos gestores. 2018. 86 p. Dissertação (Mestrado profissional em Administração Universitária) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SOUZA, I. M. de. **Gestão das Universidades Brasileiras:** uma abordagem fundamentada na gestão do conhecimento. 2009. 399 p. Tese (Doutorado em Engenharia do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SOUZA, S. R. C. de. **Política institucional de inclusão educacional:** desafios e possibilidades na Universidade Federal de Santa Catarina. 2014. 133 p. Dissertação (Mestrado profissional em Administração Universitária) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, UFSC. Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária. **O Programa.** Florianópolis: 2021. Disponível em: <https://ppgau.ufsc.br/o-programa>. Acesso em: 15 dez. 2022.

WIGGERS, L. **O Mestrado Profissional em Administração Universitária:** desafios e perspectivas no processo da gestão universitária, a partir do olhar dos seus docentes. 2015. 80 p. Dissertação (Mestrado profissional em Administração Universitária) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

ESTRATÉGIAS E RECOMENDAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DE UM PLANO DE COMUNICAÇÃO NA FACULDADE MUNICIPAL DE PALHOÇA

Vinícius Nunes de LIMA (FMP)
viniciusnuneslima17@gmail.com
Mariane Rosineide ESTEFANO (FMP)
mariane.estefano@fmpsc.edu.br

RESUMO: Após a pandemia da Covid-19 que, apesar das adversidades, trouxe à tona debates sobre as ofertas de ensino, apresenta-se como essencial a discussão sobre o ensino superior brasileiro. Entre essas, a Faculdade Municipal de Palhoça (FMP) tem como missão fomentar o conhecimento de cidadãos de forma gratuita. O alcance de acesso a suas

oportunidades, no entanto, é ofuscado diante da forte concorrência do mercado. Passa-se, portanto, a ser fundamental para a instituição investir em marketing. Buscando oferecer um direcionamento através da elaboração de um plano de comunicação, este artigo objetiva aprimorar a comunicação de Marketing da FMP. Tem-se como resultado o plano de comunicação que propõe, entre outros, a ampliação da utilização das redes sociais da faculdade, criando enquetes de interação e estudando o alcance das mesmas. Destaca-se, também, no plano a ênfase na utilização das redes sociais da faculdade como um canal de interação com o público-alvo. O plano de comunicação busca melhorar a comunicação interna da FMP com seus atuais alunos, utilizando ferramentas e recursos que tornem a comunicação mais efetiva. Depreende-se desta pesquisa que, se as estratégias de comunicação propostas forem implementadas, é possível tornar a faculdade mais conhecida, ultrapassando as fronteiras de comunicação boca a boca.

PALAVRAS-CHAVE: Plano de Comunicação; Estratégias de Marketing; FMP.

1 INTRODUÇÃO

As contínuas mudanças nos hábitos de consumo da sociedade têm levado as empresas a buscarem canais alternativos de divulgação e venda para abocanhar novos clientes e esferas de mercado. Essas novas possibilidades não se restringem a grandes empresas, mas a todas que almejam crescer e estão atentas às mudanças no contexto social. Ademais, devido às diminuições das barreiras de mercado para novos entrantes, a concorrência entre as empresas aumenta constantemente. Esse crescimento demanda adaptações, reciclando estratégias e criando meios para o sucesso. Assim, o marketing se torna um poderoso aliado das organizações.

A partir das mudanças de consumo da sociedade, a competição no mercado educacional se tornou cada vez mais acirrada. Situações como grandes grupos empresariais comprando faculdades menores tem como consequência o aumento do seu poder na atração de novos alunos para seus centros de estudo. Além disso, diversas faculdades vêm oferecendo modalidades de ensino fora do convencional (presencial) e em todos os dias úteis da semana.

Frente ao exposto, um dos desafios mais importantes para as instituições de ensino é acompanhar esse mercado e se comunicar cada vez mais de forma persuasiva para o público certo. Uma empresa precisa explorar as diversas ferramentas de marketing para que consiga alavancar seu número de vendas ou para conhecer melhor a presença de seu produto junto aos consumidores. A importância do marketing, especialmente da comunicação, surge da necessidade de apresentar ao público seu produto e criar conexões duradouras com os consumidores.

Considerando o problema enfrentado, surge a seguinte pergunta: Quais estratégias de comunicação encontradas no Marketing auxiliarão a Faculdade Municipal de Palhoça a ser mais efetiva no quesito comunicação? A presente pesquisa visa abordar questões relacionadas à comunicação da Faculdade Municipal de Palhoça (doravante FMP) através de um plano de comunicação estruturado à luz de Kotler e Keller (2018), especialmente no que diz respeito a planejamentos efetivos de comunicação de Marketing.

Desta forma, esse artigo busca propor um plano de comunicação, estratégias e sua implementação para tornar o ingresso na FMP mais atrativo através das suas ações de comunicação em suas mídias sociais, enquanto trabalha uma aproximação da instituição com seu público-alvo.

A criação desta pesquisa é justificável devido a importância de mostrar a comunidade a relevância desse pequeno universo de criação e proliferação do conhecimento que é a FMP. Através desse estudo, a FMP conseguirá vislumbrar estratégias de comunicação aplicáveis à sua rotina, enquanto planeja outras, considerando que este é um tema que está sujeito a diversas variáveis econômicas e sociais.

2 FUNDAMENTOS DA COMUNICAÇÃO

O campo da comunicação é baseado nos estudos das ciências do marketing, que trazem conceitos e considerações sobre o tema. A pesquisa e disposição de estudos na literatura sobre o tema auxiliam a uma melhor compreensão deste e propiciam um nivelamento para aqueles que não estão familiarizados com o assunto. Nesse contexto, seguem os conceitos de comunicação, planejamento e planejamento de comunicação.

2. 1 COMUNICAÇÃO

No contexto das organizações, e mesmo na vida privada, a comunicação está intrínseca na natureza humana e faz da sociedade o que ela é hoje. Ao longo dos anos, a forma de se comunicar foi afetada pela criação de novas tecnologias e por possibilidades não verbais. Perpassando por diferentes contextos históricos, a comunicação é, e sempre foi, um aspecto essencial no processo de marketing.

A comunicação pode ser definida como todos os atos de se comunicar, que vão desde emitir, transmitir e receber mensagens, por diferentes métodos mais difundidos. A

transmissão de uma mensagem, dada a origem e o destino, ocorre quando se divide o mesmo tempo ou espaço usando um código conhecido entre os dois (FERREIRA; MARSHALL, 1986). Em uma análise mais ampla, pode-se dizer que a comunicação acontece indiferentemente de qualquer planejamento e em diversos níveis da operação de uma organização (KOTLER, 2003). A comunicação pode ocorrer por meio da troca de ideias, diálogos de todos os tipos, conversas formais ou informais e geralmente visa o bom entendimento entre as partes envolvidas (URDAN; URDAN, 2010).

Para que a comunicação seja efetiva, ela deve envolver entendimento e sentimentos, utilizando palavras, emoções e a situação ambiental do momento da troca de mensagens, seja ela escrita, verbal ou corporal (MATOS, 2009). Quando duas ou mais pessoas estão trocando percepções na forma de ideias, opiniões ou emoções, elas estão praticando uma ação de comunicação. Quando uma organização ou membro da organização busca transmitir compreensão e significado para os outros membros, ele também está exercendo a comunicação (CHIAVENATO, 2007).

Por isso, considerando as possíveis barreiras que a empresa pode enfrentar ao comunicar uma ideia, propósito ou proposta, é importante estudar os riscos de ruído na comunicação, aplicando estratégias eficazes para mitigar seus efeitos, como escuta ativa, feedback e linguagem clara e concisa.

2.2 PLANEJAMENTO

O planejamento desempenha um papel crucial ao definir a trajetória para alcançar os resultados desejados dentro das organizações, uma atividade que envolve o processo de escolhas de cursos de ação, cujo gestor deve ponderar cuidadosamente os benefícios e desafios de cada uma das possibilidades disponíveis. O planejamento bem estruturado oferece à organização a oportunidade de compreender profundamente seus objetivos e metas por meio de suas atividades. A atividade de planejar permite que eventuais situações sejam evitadas, já que desenvolve medidas calculadas para contornar eventuais problemas, reduzindo riscos e economizando tempo. É um processo baseado em fatos e objetivos (LACOMBE, 2009).

A ação de planejar, por sua vez, pode ser executada tanto para o âmbito organizacional quanto individual. Afinal, os indivíduos e as organizações conseguem administrar suas relações com o futuro quando utilizam da ferramenta do planejamento, já que as decisões tomadas e que tendem a influenciar os resultados da organização no futuro

surgem e são definidas como decisões de planejamento (MAXIMIANO, 2000). O processo do planejamento está associado a um método, geralmente formalizado, para gerar resultados, que buscam lucros ou influência por meio de um sistema de decisões totalmente integradas (PEREIRA, 2010). No decorrer desse processo, a organização faz a escolha do destino a ser alcançado e constrói estratégias para tornar seus objetivos, realidade (CERTO, 2003).

O processo de planejamento é de extrema importância, podendo ser considerado até mais crucial do que os próprios planos que dele emergem, já que nesse momento os tomadores de decisão, administradores ou gestores: definem metas, fecham acordos, reservam tempos para exercer a função controle (criando ações para correção das atividades), e, dessa maneira, demonstram a essencialidade desse processo para uma administração eficiente (KOTLER, 2009). Esses aspectos demonstram a essencialidade do administrador adotar uma abordagem estruturada e sistemática em relação ao processo de planejamento. Dessa forma, ele poderá englobar os postos-chave necessários para criar um plano bem-sucedido.

2.3 PLANEJAMENTO DE COMUNICAÇÃO

O planejamento de comunicação é uma derivação do que conhecemos como planejamento de marketing, é um processo administrativo e sistemático com o objetivo de direcionar as atividades de comunicação de uma empresa (CÔRREA, 1998).

A construção de um planejamento, por sua vez, tem início antes da sua execução. Afinal, é preciso sensibilizar a alta administração da organização a fazê-lo, já que esse processo pode ser custoso, demanda tempo e dinheiro, mas, quando bem-sucedido, transforma despesas em lucro, funcionando também como ferramenta de conversão de ameaças em oportunidades (KUNSCH, 2003).

De fato, criar um plano de comunicação não é uma tarefa simples. Afinal, é a partir dele que uma organização consegue fundamentar todas as suas ações estratégicas de comunicação. É um processo que requer análise cuidadosa, fornece à gestão uma lógica de trabalho consistente, com ações interligadas e pensadas em prol de um objetivo comum, alcançando, por consequência, bons resultados na área de comunicação da organização (BENETTI, 2019).

Na concepção de Churchill e Peter (2012), o planejamento de comunicação deve ter quatro etapas: avaliação do plano estratégico da organização; realização de uma análise

ambiental; criação de objetivos e estratégias utilizando as ferramentas de marketing e; construção de um documento partindo do viés financeiro avaliando custos e benefícios da implementação. Já Kotler e Keller (2018), defendem que é preciso desenvolver oito etapas para a construção de um planejamento de comunicação: identificação do público-alvo, determinação dos objetivos, elaboração da comunicação, seleção dos canais de comunicação, estabelecimento do orçamento, decisão sobre o mix de comunicação, mensuração dos resultados de comunicação, e gerenciamento da comunicação integrada de marketing.

3 METODOLOGIA

A metodologia científica assegura que a pesquisa seja conduzida de maneira sistemática e rigorosa. Ela é projetada para garantir a validade e confiabilidade dos resultados obtidos, permitindo que o objetivo estabelecido seja alcançado de maneira precisa e imparcial. Esta pesquisa foi realizada seguindo os preceitos da ética e moralidade com base nas ferramentas do marketing e análise de dados. Neste tópico, portanto, serão descritas as características da pesquisa e as especificidades adotadas para a construção da pesquisa.

3.1 CARACTERÍSTICA DA PESQUISA

Esta pesquisa é do tipo conclusiva, já que combina a pesquisa exploratória com a pesquisa descritiva, considerando seus objetivos. Ela tem como objetivo explicar os fatores que contribuem para a ocorrência das situações analisadas. Neste estudo, foi adotada uma abordagem quantitativa e qualitativa, com a coleta de dados por meio de um formulário enviado por e-mail aos alunos. Os dados foram tabulados, analisados e convertidos em informações para a construção das propostas.

A decisão de utilizar o método de pesquisa exploratória se dá especialmente pelo fato de ela propor uma visão geral da problemática avaliada (GIL, 2008), o que, na pesquisa, foi feita a partir da exploração de dados da instituição estudada, a FMP. Utiliza-se, portanto, métodos mais abrangentes como a observação informal e o levantamento de experiências (MATTAR, 2001). A pesquisa descritiva busca determinar uma descrição das características, seja da população, ou dos fatores que ocasionaram o acontecimento central investigado. Isso cria uma relação entre as variáveis da situação analisada, assumindo na maioria das vezes

uma abordagem envolta de levantamentos de campo (GIL, 2008), característica exigida para a resolução da pergunta de pesquisa.

Já no que diz respeito a pesquisa conclusiva descritiva, ela é adotada neste estudo, pois é uma metodologia voltada a formalidade e estruturação, baseando-se em amostras representativas, com utilização de análise quantitativa dos dados obtidos (MALHOTRA, 2001). Os resultados alcançados por meio dessa pesquisa são considerados conclusivas e podem servir de subsídio para a tomada de decisões gerenciais.

3.2 RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa, gerada a partir a pergunta levantada, inicia-se com a conferência dos hábitos de consumo e utilização dos meios de comunicação dos acadêmicos da FMP. Para isso, foi elaborada uma pesquisa via formulário no Google *Forms*. A pesquisa também considera o resultado da pesquisa de Chiquetti e Niedzieluk (2021), que trazem informações sobre a comunicação interna da FMP. O formulário foi dividido em seis seções contendo quatorze questões de múltipla escolha (questões de 1 a 14) e uma com caixas de seleção (questão 15). Há questões dependentes, ou seja, na medida em que o acadêmico responde, ele pode ter acesso a, no máximo, três seções adicionais de perguntas, a depender de suas respostas.

Na fase de construção do instrumento de pesquisa foi definida também a amostra mínima a fim de que as respostas levantadas representassem uma informação válida, por meio da ferramenta de cálculo amostral. Considerando um número de alunos igual a 1000, um número aproximado do real, já que muitos alunos estavam registrados, mas não frequentam a instituição, uma margem de erro igual a 5% e um grau de confiança igual a 95% chegamos ao resultado de 278 respostas mínimas.

O formulário foi disponibilizado por meio do e-mail institucional, além de ser compartilhado com algumas turmas por redes sociais internas. A mensagem foi reforçada presencialmente, por meio de conversas individuais nas salas de aula do período noturno. A pesquisa conseguiu, ao todo, 289 respostas. A partir das respostas reunidas, e devidamente analisadas, foi possível perceber a efetividade das estratégias propostas para o plano de comunicação da FMP. Essa análise também possibilita a criação de uma persona, representando o perfil do cliente, o que, no contexto da FMP, representa o aluno ideal para a instituição.

4 O PLANO DE COMUNICAÇÃO

Neste tópico será realizado um resgate histórico a fim de contextualizar o objeto de estudo, além de efetivamente propor as estratégias para a instituição formuladas a partir do planejamento construído por Kotler e Keller (2018).

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA EMPRESA

A FMP foi fundada em 2005 e inaugurada no ano seguinte. Localizada no município de Palhoça, Santa Catarina, atualmente a FMP oferece cursos de Administração, Pedagogia e Análise e Desenvolvimento de Sistemas. A instituição é mantida pelo próprio município e possui um planejamento estratégico, que apresenta missão, visão e valores bem definidos. A instituição possui um corpo docente diversificado, com professores Mestres e Doutores, e mantém um site oficial onde disponibiliza informações sobre seus objetivos e projetos. Ela também oferece suporte aos alunos e possui uma cantina no local.

Ainda que a instituição enfrente concorrência de outras faculdades na região, o ensino superior gratuito ainda é uma opção atrativa para muitos alunos. A FMP busca promover a solidariedade e devolver serviços à comunidade por meio de ações sociais. Os desafios incluem a busca por expansão da visibilidade da instituição e a melhoria de alguns aspectos, como a biblioteca, o estacionamento e a estrutura das salas. A administração da FMP é baseada em dados e passa por processos burocráticos devido à sua natureza pública. As finanças da instituição estão vinculadas à prefeitura da cidade, e é necessário alinhamento com os objetivos municipais para a alocação adequada de recursos.

4.2 PÚBLICO ALVO

Ao propor uma ferramenta de comunicação, é crucial entender quem é o receptor da mensagem, isso porque a mensagem precisa ser pensada para o público, compreendendo suas limitações e potencialidades. Pensando nessa etapa, uma pesquisa foi aplicada com os acadêmicos da FMP a fim de compreender quem é efetivamente o público-alvo, ou seja, entender seus hábitos, idade e gênero. Sabe-se que a estratégia de comunicação varia de acordo com o público-alvo almejado pela organização e, por isso, pode-se considerar diversas questões na hora de traçar esse perfil.

Avaliando as necessidades típicas de um ambiente universitário, no qual há pessoas de diversas origens e históricos, mas ambas almejando o mesmo objetivo, ficou claro que busca-se atingir o seguinte público-alvo: cidadãos que concluíram o ensino médio, indiferente da modalidade de conclusão, residentes em Palhoça e Grande Florianópolis, com o intuito de expandir seus conhecimentos e obter um diploma de graduação nas áreas de estudo, seja Administração, Análise e Desenvolvimento de Sistemas ou Pedagogia. Também fazem parte do público-alvo da instituição os cidadãos da terceira idade, residentes na Palhoça e Grande Florianópolis, que desejam expandir seus conhecimentos e dividir suas experiências para alcançar um diploma de graduação.

4.3 OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO

Cada atitude que uma empresa toma ao se comunicar com seu público-alvo gera uma reação em cadeia, essa resposta delinea o objetivo da comunicação. Para atingir esses objetivos, a empresa deve elaborar estratégias a partir de pesquisas de mercado e outros métodos. A primeira das três estratégias que devem ser elaboradas nessa etapa é a estratégia da mensagem. Considerando o público-alvo estabelecido, é importante que a mensagem tenha um tom formal, mas simples e objetivo, sem necessidade de utilizar um vocabulário rebuscado e inacessível. Uma das demandas da faculdade está relacionada a melhora na comunicação com seu público, buscando se tornar mais conhecida. Ao impor padrões de conhecimento prévio em sua comunicação, a instituição estaria criando uma espécie de nicho, indo na contramão do objetivo que se determinou previamente.

Atualmente, são veiculadas, pelos canais da FMP informações relevantes sobre a instituição, mas, para além do aspecto informativo, o canal pode servir de campo da proliferação de conhecimento e geração de ideias. Essa mudança visa alterar a forma que a faculdade está estabelecida virtualmente e movimentar seus canais de comunicação de maneira a se atualizar, exemplificando os benefícios de ser parte do corpo discente da faculdade e trazendo a noção de pertencimento.

O conjunto de mensagens a serem compartilhadas nas redes de comunicação é abrangente, porém é essencial estruturar uma lógica ao considerar a comunicação como um efeito dominó. Essa lógica se faz especialmente relevante se considerarmos demandas de momentos específicos que surgem a partir do calendário acadêmico. Por isso, em resposta ao questionamento apresentado nesta pesquisa, sobre comunicação efetiva, é orientado, por exemplo, que os informativos sobre os cursos possam ser feitos de maneira a reavivar a

memória do público-alvo, trazendo dados e informações acerca dos cursos de Administração, Pedagogia e Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Essa ação permite que outras atividades sejam praticadas na instituição, em momentos apropriados, como é o caso do compartilhamento de falas positivas de alunos e ex-alunos da FMP, ou a abertura de um espaço online de criação de conteúdo voltado à educação.

A estratégia aplicada à mensagem, considerando os aspectos já levantados, será focada na promoção da vivência acadêmica da FMP. Ela também deve mostrar os benefícios de se estudar na instituição e de seguir as carreiras que os cursos proporcionam. A mensagem está completamente vinculada a noção de que o diploma de graduação no Brasil ainda é um marco importante para o currículo, e, consequentemente, para o mercado de trabalho, além de se apoiar na gratuidade do ensino como o diferencial do produto/serviço vinculado a marca, que é pública e pertence aos municípios.

Nesse sentido, a estratégia criativa elaborada propõe uma reimaginação da presença da instituição em suas mídias sociais. Ela terá como foco um maior alcance do seu público-alvo. Segundo os dados reunidos na pesquisa com os acadêmicos da FMP, o Instagram acabou sendo a rede favorita, ou mais utilizada, dos atuais acadêmicos da instituição, sendo este o canal mais utilizado pela instituição. Como sugestão, portanto, o plano propõe a criação de *posts* sobre a faculdade, além das curiosidades e aplicações dos conhecimentos a serem desenvolvidos ao longo do processo de graduação. Outra proposta consiste na promoção de atividades oferecidas pela instituição que vão de cursos de extensão à bingos, realizados pela comunidade da maturidade, feiras de promoção do conhecimento ou campanhas que visam arrecadar alimentos para os economicamente vulneráveis, ou seja, divulgar atividades que promovem a diferença no bairro e na cidade de Palhoça.

O apelo informativo aplicado a comunicação da FMP deve promover os atributos positivos do serviço oferecido, sendo eles, por exemplo: a gratuidade na matrícula e mensalidade, professores qualificados e com experiência de mercado, a própria estrutura mantida pela prefeitura, a diversidade que esse ambiente promove e também o reconhecimento envolvido ao carregar o nome de uma instituição pública em seu diploma.

O apelo transformacional da comunicação da FMP será construído a partir dos depoimentos de egressos, daqueles que estudaram na instituição e tiveram experiências exitosas. Essa proposta se faz relevante já que esse apelo se baseia na imagem daqueles que utilizam do serviço (KOTLER; KELLER, 2018), assim, uma excelente maneira de demonstrar os benefícios da FMP se dá por meio do relato das pessoas que se formaram na instituição.

É importante trazer a fonte da mensagem, a fim de atestar a credibilidade das mensagens promovidas. Isso se faz especialmente relevante nas redes sociais, que promovem a proliferação massiva de informações. A fonte da mensagem da FMP precisa ter domínio do assunto, confiabilidade e atratividade, ou seja, o responsável pela comunicação da instituição deve ser alguém engajado nas atividades da organização e que domine os assuntos a serem promovidos no canal de comunicação selecionado.

Após as elaborações das estratégias de comunicação, é importante frisar que muitas dessas propostas já podem ter sido colocadas em prática em algum momento, entretanto, quando o direcionamento das ações, o tempo e o prazo de entrega não foram tão efetivos, o plano surge para promover um melhor condicionamento em direção ao objetivo.

4.4 TÁTICAS E CANAIS DE COMUNICAÇÃO

Não existe comunicação eficaz quando o canal de comunicação selecionado é incompatível com o público-alvo da organização, isso porque a mensagem não alcançará o receptor de maneira que o desperte interesse no conteúdo abordado. A partir disso, o selecionador deve priorizar o canal que melhor se enquadre na necessidade do público e gere o maior alcance.

Quando o canal de comunicação está altamente fragmentado e aglomerado, torna-se mais desafiador selecionar de forma eficaz o canal apropriado para executar a comunicação da empresa. Isso ocorre devido à ampla variedade de opções disponíveis e ao grande número de pessoas utilizando esses canais para comunicar produtos, serviços e marcas, criando uma esfera de superexposição dos públicos a anúncios e propaganda, que pode ou não ser bem recebida (KOTLER; KELLER, 2018). A determinação desse canal não é tarefa simples, principalmente porque vários fatores devem ser levados em consideração, como o porte da empresa, recursos e os objetivos da organização. Esses aspectos precisam ser cuidadosamente analisados e costuma varia de acordo com cada caso. No entanto, independentemente das variáveis, é fundamental avaliar os seguintes aspectos: o público-alvo (onde e como eles buscam informações), a complexidade da mensagem, os custos gerados pela comunicação (seja bem-sucedida ou não) e a necessidade de interatividade na comunicação (CARDOSO, 2018).

Nesse sentido, para que essa comunicação seja eficaz, a instituição não deve apenas postar informações desconexas no Instagram. É preciso todo um trabalho para adaptar o perfil às necessidades da nova proposta. Caso haja problemas no perfil da organização, se tiver

com qualidade ruim ou mal administrado, ele resulta em uma mensagem confusa e, consequentemente, improdutiva, deixando a desejar na hora de transmitir suas mensagens de forma eficaz. Em casos extremos, quando malfeito o perfil profissional, pode afastar as pessoas que você está desejando atrair (MILES, 2019). Assim, é importante que exista uma preocupação com os detalhes, esteticamente, do perfil. Essa atenção deve ser dada tanto na entrega da mensagem, quanto no texto. Quando essas alterações características foram inseridas ou mantidas no, já existente, perfil da FMP (encontrado por meio do usuário: @faculdademunicipaldepalhoca), estará pronto para compartilhar, com seu público atual e novos entrantes, a mensagem adequada e direta.

Acerca das informações coletadas sobre o canal de comunicação, vinculado a FMP, mais utilizado pelo acadêmico para se manter atualizado das atividades propostas pela instituição, pode-se perceber uma segunda opção de abordagem. Considerando que a principal dificuldade que um plano de comunicação se propõe a sanar diz respeito às falhas no processo comunicativo da empresa, seria possível aplicar ferramentas do WhatsApp no dia a dia da comunicação com o acadêmico.

Em uma de suas mais recentes atualizações, disponível em 2023, o WhatsApp inseriu, entre seus recursos, o que foi nomeado de comunidades. Ele permite adicionar até 5 mil membros com limite de até 50 grupos em cada comunidade, considerando que existe uma limitação de até 1.024 pessoas por grupo dentro do aplicativo (LINDSAY, 2023). Dessa forma, construindo uma resposta a questão levantada na pesquisa, depreende-se que através da utilização dessa ferramenta do software, será possível utilizar uma prática até o momento informal da instituição, a criação dos chamados grupos de turma, e convertê-los em um novo canal de comunicação, que viria a substituir o uso excessivo do e-mail. O e-mail, portanto, passaria a ser uma ferramenta para casos em que é necessária uma comunicação mais formal, quando houver a necessidade de um histórico de registro de contato. O uso do e-mail para comunicação formal interna vai ao encontro dos achados de Chiquetti e Niedzieluk (2021), que em sua pesquisa identificaram que é preferido pela comunidade interna da instituição a utilização deste ao invés do Whatsapp.

Por fim, os canais de comunicação selecionados para as atividades foram o Instagram, sendo o canal principal, pois alcança pessoas além das que já fazem parte da comunidade acadêmica da instituição, e o WhatsApp para suprir as demandas de comunicação informal daqueles que já fazem parte da instituição, tirando a sensação de que a comunicação interna ainda se ancora no e-mail e na informalidade de corredor.

4.5 AVALIAÇÃO E CONTROLE

Um planejamento de comunicação é um projeto vivo que pode evoluir e mudar conforme é posto em prática, mesmo depois de posto em prática ele ainda deve ser avaliado, principalmente para construir feedbacks e preparar novas ações a partir deles. Essa importante parte do planejamento, que caracteriza o encerramento, ou em alguns casos, o reinício do planejamento, se faz importante pela necessidade de acertar detalhes e escolher novos padrões para continuar o processo de comunicação efetivo com o público-alvo.

Considerando que essa proposta busca trabalhar com as estratégias de comunicação vinculadas a redes sociais, faz-se interessante medir sua efetividade por meio das mesmas. A fim de conferir a efetividade da comunicação, e atestar o atendimento da pergunta desta pesquisa, sobre estratégias efetivas de comunicação, no caso do Instagram, é sugerido utilizar de seus recursos para verificar o engajamento antes e depois das alterações. Insere-se, portanto, no plano a análise de quantas visualizações estão tendo os *posts* e *stories*, buscar avaliar o alcance que a rede social está disponibilizando e, caso ela não alcance os alunos, interessados e futuros egressos, buscar investir em recursos financeiros para alavancar essa rede. É indicado também abrir um espaço de melhorias, via caixa de respostas, para que o público-alvo interaja diretamente e aponte suas considerações. Naturalmente, os resultados vindos desse devem ser tratados e analisados corretamente.

Para a proposta do WhatsApp, mais focada nos alunos atuais da instituição e suas comunicações internas, pode-se elaborar uma enquete e dispará-la do perfil da faculdade para os grupos e, depois, fazer o tratamento desse dado com as respostas. Desta forma, poder-se-á entender sobre o alcance e a efetividade da utilização desse canal de comunicação na prática, servindo de parâmetro para além da resposta e opção informada pelos estudantes.

Os dados reunidos devem ser apresentados aos gestores, coordenadores, professores e, dentro do adequado, aos próprios alunos da instituição, para que seja, assim, encerrado esse planejamento de comunicação.

5 CONCLUSÃO

Este artigo se propôs a criar a base para uma estratégia de marketing. Ela foi criada e direcionada aos atuais e futuros alunos da FMP, a ferramenta de marketing escolhida foi o plano de comunicação. Na literatura existem diferentes modelos de planos de comunicação (CHURCHILL; PETER, 2012; KOTLER; KELLER, 2018), entretanto, é importante frisar,

mesmo havendo tantos modelos de planos de comunicação, poucos são especificamente indicados para instituições de ensino superior como a FMP. Por isso, são necessários ajustes e alterações em suas estruturas, adaptando-os, para se adequar a proposta desta pesquisa. Apesar da diferença conceitual, há um consenso de que esta ferramenta é de suma importância para a orientação e coordenação dos esforços, ações e atividades de comunicação de uma organização.

A fim de responder à pergunta sobre efetivas estratégias de comunicação, na fase de ideação desse projeto, foram encontradas diferentes possibilidades acerca do que poderia ser proposto nesta pesquisa. Algumas foram descartadas por não se encaixarem no perfil da instituição, especialmente considerando que a mesma é mantida pela prefeitura e trabalha sem visar o lucro. Assim, o objetivo geral ficou sendo o de construir um plano de comunicação no qual suas estratégias conversassem com o público-alvo da instituição, objetivo que foi contemplado com a elaboração das estratégias de comunicação, baseado e adaptado do modelo proposto por Kotler e Keller (2018).

Vale registrar, no entanto, que, para chegar nas estratégias em si, um caminho árduo foi percorrido e este caminho foi dado a partir de estudos na literatura, na elaboração e aplicação de uma pesquisa e na análise de dados, confrontando teoria com os resultados da pesquisa. A construção de um plano de comunicação não é uma tarefa fácil, ela requer um grande esforço coletivo para que ele se torne realidade. Considerando isso, é importante avaliar que existem fenômenos que devem ser investigados partindo desse artigo, por exemplo, como a FMP e seus concorrentes, públicos ou privados, vão lidar com as mudanças no mercado da educação? Como a inteligência artificial vai afetar o mercado da administração de marketing, existe a tendência de um mundo onde a comunicação é feita através de máquinas por máquinas para pessoas?

Assim, conclui-se que todos os objetivos propostos, seja o geral ou os específicos, foram alcançados com êxito, e que, caso aplicado, o planejamento poderá render bons frutos e retornos para a instituição. Busca-se, assim, que a FMP se mantenha forte e presente no dia a dia do cidadão palhocense, na missão de ser a referência na educação superior, enquanto guia pessoas para o mercado de trabalho.

TITLE: STRATEGIES AND RECOMMENDATIONS FOR PREPARING A COMMUNICATION PLAN AT FACULDADE MUNICIPAL DE PALHOÇA

ABSTRACT: After facing the Covid-19 pandemic that, despite all the adversities, brought debates on educational offers, the discussion on higher education options in Brazil is

essential. Among these, the Municipal Faculty of Palhoça (FMP) has the mission of promoting free college citizens' knowledge. The reach of access to its opportunities, however, are overshadowed in the face of strong competition in the market. Gratuity, for example, can be a weakened differential compared to the current prices charged by distance learning institutions. Therefore, it becomes essential for the institution to invest in marketing. Seeking to offer direction through the elaboration of a communication plan, this article aims to improve the FMP's Marketing communication. Among the proposals of this plan, there is a suggestion to expand the use of the college's social networks, creating interaction surveys and studying their reach. It appears from this research that, if the proposed communication strategies are implemented, it is possible to make the college better known, going beyond the boundaries of word of mouth communication and raising communication to a new level in front of its target audience.

KEYWORDS: Communication; Marketing; Strategies.

REFERÊNCIAS

BENETTI, Rodolfo. **Como fazer o planejamento de comunicação da sua empresa.** Orgânica, 2019. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/jLC59>> Acesso em: 02 de dez. de 2022.

CARDOSO, Bianca. CANAL DE COMUNICAÇÃO. Cortex: Portal, 2018. Blog. Disponível em: <<https://shre.ink/QDWI>>. Acesso em: 10 mai. 2023.

CERTO, Samuel C. **Administração Moderna.** 9 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2003.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração: Teoria, processo e prática.** 4 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

CHIQUETTI, Carine Barbosa; Niedzieluk, Luzinete Carpin. Comunicação interna formal na Faculdade Municipal de Palhoça. **Revista Vias Reflexivas**, Palhoça, n. 14, p. 64-81, set. 2021.

CHURCHILL, Gilbert A; PETER, Paul J. **Marketing: Criando valor para os clientes.** São Paulo: Saraiva, 2012.

CORRÊA, Roberto. **Planejamento de propaganda.** São Paulo: Global, 1998.

FERREIRA, H. G.; MARSHALL, M. W. **Portugal's revolution:** Ten years on. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1986.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOTLER, Philip. **Marketing de A a Z:** 80 conceitos que todo profissional precisa saber. 12. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

KOTLER, Philip. **Marketing para o século XXI:** como criar, conquistar e dominar mercados. São Paulo: Ediouro, 2009.

KOTLER, Philip; KELLER, Kevin L. **Administração de Marketing**. Tradução: Sonia Midori Yamamoto. Revisão técnica: Iná Futino Barreto e Edson Crescitelli. Coordenação de casos: Iná Futino Barreto. 15 ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2018.

KUNSCH, Margarida Maria K. **Planejamento de relações públicas na comunicação integrada**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

LACOMBE, Francisco José Masset. **Teoria geral da administração**. São Paulo: Saraiva, 2009.

LINDSAY, André. **WHATSAPP**: como criar comunidades com até 5 mil membros. Página Inicial. Mundo Conectado, 2023. Disponível em: <<https://enqr.pw/PPMmO>>. Acesso em: 11 mai. 2023.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**: Uma orientação aplicada. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MATOS, Gustavo G. **Comunicação empresarial sem complicações**: como facilitar a comunicação na empresa, pela via da cultura e do diálogo. 2 ed. São Paulo: Manole, 2009.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MAXIMIANO, Antônio C. Amaru. **Introdução à Administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MILES, Jason G. **Instagram Power: Build Your Brand and Reach More Customers with the Power of Pictures**. 2. ed. New York: McGraw-Hill Education, 2019. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/gwCM9>>. Acesso em: 10 maio. 2023.

PEREIRA, Maurício F. **Planejamento estratégico: teorias, modelos e processos**. São Paulo: Atlas, 2010.

URDAN, F. T.; URDAN, A. T. **Gestão do composto de marketing**. São Paulo: Atlas, 2006.

ZIKMUND, W. G. BABIN, B. J. CARR, J. C. GRIFFIN, M. **Business research methods**. 9 ed. Texas: Cengage Learning, 2012.