

Gabriella Rossetti Ferreira  
(Organizadora)

# A Formação Docente nas Dimensões Ética, Estética e Política 2



Gabriella Rossetti Ferreira  
(Organizadora)

# A Formação Docente nas Dimensões Ética, Estética e Política 2

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Natália Sandrini  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

#### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
F723	A formação docente nas dimensões ética, estética e política 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Formação Docente nas Dimensões Ética, Estética e Política; v. 2)  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-569-3 DOI 10.22533/at.ed.693190209  1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Ética. 3. Professores – Formação – Brasil. I. Ferreira, Gabriella Rossetti. II. Série. CDD 370.71
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

Atena  
Editora

Ano 2019

## APRESENTAÇÃO

A obra “A formação Docente nas Dimensões Éticas, Estética e Política 1” traz diversos estudos que se completam na tarefa de contribuir, de forma profícua, para o leque de temas que envolvem o campo das ciências humanas.

Atualmente, o modelo de desenvolvimento econômico, o processo de globalização, os avanços tecnológicos, que geram rápidas e constantes mudanças em todos os setores da sociedade, têm exigido das instituições, principalmente da escola, maior eficácia, produtividade, qualidade e competitividade, suscitando a necessidade de profissionais competentes e atualizados, capazes de assumir os diferentes papéis no mercado de trabalho e no contexto em que vivem.

Os saberes adquiridos nas formações iniciais já não oferecem suporte para exercer a profissão com a devida qualidade, como acontecia até pouco tempo, conforme alude Lévy (2010, p.157): “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início do seu percurso profissional, estarão obsoletas no fim da sua carreira”.

Na atividade docente torna-se ainda mais premente que ocorra a formação continuada, pois o ofício de professor não é imutável, suas mudanças incidem principalmente pelo surgimento e a necessidade de atender as “novas competências”. Este ofício vem se transformando, exigindo: prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidades crescentes, pedagogias diferenciadas, sensibilidade à relação com o saber e com a lei. Tudo isso leva a um repensar da prática e das competências necessárias para o desempenho do papel de educador.

A educação é uma atividade que se expressa de formas distintas, envolvendo processos que tem consequências nos alunos, possui métodos que precisam ser compreendidos; envolve o que se pretende, o que se transmite, os efeitos obtidos, agentes e elementos que determinam a atividade e o conteúdo (forças sociais, instituição escolar, ambiente e clima pedagógico, professores, materiais e outros) (SACRISTÁN, 2007).

Conforme Imbernón (2001) a formação continuada, entendida como fomento do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, eleva o trabalho para que ocorra a transformação de uma prática. Tal prática está para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente. A formação continuada supõe uma prática cujo alicerce é balizado na teoria e na reflexão para a mudança e a transformação no contexto escolar. Dessa forma, os professores passam a ser protagonistas de sua história, do seu fazer pedagógico, e de uma prática mobilizadora de reflexão sobre tudo o que vêm realizando (Nóvoa 1999; Schon 1997).

O conceito de educação é inseparável do ente subjetivo que lhe dão atributos diferenciados. A educação é algo plural que não se dá de uma única forma, nem

provém de um único modelo; ela não acontece apenas na escola, e às vezes a escola em sempre é o melhor lugar para que ela ocorra. A escola deve estar pronta para atender a diversidade cultural, conduzindo a aceitação e o respeito pelo outro e pela diferença, pois se valoriza a ideia de que existem maneiras diversas de se ensinar e conseqüentemente diferentes formas de organização na escola, onde seja levado em consideração a complexidade da criação de um currículo que atenda o desafio de incorporar extensivamente o conhecimento acumulado pela herança cultural sem perder a densidade do processo de construção do conhecimento em cada indivíduo singular.

A escolaridade faz parte da realidade social e é uma dimensão essencial para caracterizar o passado, o presente e o futuro das sociedades, dos povos, dos países, das culturas e dos indivíduos. É assim que a escolarização se constitui em um projeto humanizador que reflete a perspectiva do progresso dos seres humanos e da sociedade. Em uma escola democrática não há barreiras educacionais, eliminam-se a formação de grupos com base na capacidade dos alunos, provas preconceituosas e outras iniciativas que tantas vezes impedem o acesso e permanências de todos na escola, proporcionando um ensino de qualidade para todos, sem exclusão.

Gabriella Rossetti Ferreira

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
ESTADO, POLÍTICA PÚBLICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUNS DESAFIOS	
Marilene Santos	
Tereza Simone Santos de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.6931902091	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>12</b>
EXERGAMES DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	
Keyne Ribeiro Gomes	
Daniel Bramo Nascimento de Carvalho	
Marília Gabriele Melo dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6931902092	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>28</b>
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PREFEITURA DE ARACAJU: REFLEXÃO-AÇÃO DAS TDIC NA EDUCAÇÃO	
José Fonseca da Silva	
Sheilla Silva da Conceição	
Henrique Nou Schneider	
DOI 10.22533/at.ed.6931902093	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>40</b>
INCLUSÃO OU SEGREGAÇÃO? UM ESTUDO DE CASO SOBRE A “INCLUSÃO”	
Taiana do Vale Figueiredo da Conceição	
Kátia Regina Lopes Costa	
DOI 10.22533/at.ed.6931902094	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>50</b>
O CANTINHO DE LEITURA EM UMA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Suely Cristina Silva Souza	
Adeilma Oliveira da Silva	
José Valdicélio Alves da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6931902096	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>64</b>
O INDIVÍDUO E A SOCIEDADE: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA NOÇÃO DE HABITUS EM BOURDIEU E AS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS EM MERLEAU-PONTY	
Markus de Lima Silva	
Luiz Anselmo Menezes Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6931902097	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>75</b>
O MUNDO DO TRABALHO E A PROFISSÃO DOCENTE NA NOVA (DES)ORDEM MUNDIAL	
Isabel Cavalcante Ferreira	
Ivanete Rodrigues dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6931902098	

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>103</b>
O PAPEL DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	
Nágila Waldvogel Gringo da Silva	
Silvana Oliveira da Silva	
Isaura Francisco de Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6931902099</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>116</b>
O WHATSAPP NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA	
Mariana Morais Azevedo	
Adriana Alves Novais de Souza	
Leticia Maciel dos Reis	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69319020910</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>128</b>
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A ATUALIDADE: TECENDO RELAÇÕES, TRAJETÓRIAS E DESAFIOS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA	
Stella Alves Rocha da Silva	
Jane Rangel Alves Barbosa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69319020911</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>138</b>
ORIENTAÇÃO SEXUAL E DIVERSIDADE DE GÊNERO NO ENSINO BÁSICO	
Wylamys Santos de Lima	
Mariana Santos Lima	
Márcia Eliane Silva Carvalho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69319020912</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>147</b>
ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS PARA PRÁTICA DE NATAÇÃO ESCOLAR: UMA REVISÃO NARRATIVA	
Fábio Brum	
Francisco de Assis Andrade	
Diego da Costa dos Santos	
Diogo Dias de Paula Muniz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69319020913</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>163</b>
PANORAMA DE TESES E DISSERTAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM MATEMÁTICA E TECNOLOGIAS	
José Elyton Batista dos Santos	
Bruno Meneses Rodrigues	
Manoel Messias Santos Alves	
André Ricardo Lucas Vieira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69319020914</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>175</b>
PROFESSORES ARTICULADORES TECNOLÓGICOS: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARACAJU SE	
Sheilla Silva da Conceição	
Henrique Nou Schneider	
Adriana Santos de Jesus Meneses	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69319020915</b>	

<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>191</b>
RELAÇÕES DE GÊNERO NA GESTÃO ESCOLAR A DICOTOMIA ENTRE MULHERES E HOMENS NO CARGO DE DIRETORA/DIRETOR ESCOLAR	
Alane Martins Mendes Pedro Paulo Souza Rios André Ricardo Lucas Vieira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69319020916</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>203</b>
RESSIGNIFICAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS EXIGÊNCIAS DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DOCENTE	
Márcia Alves de Carvalho Machado Alice Virgínia Brito de Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69319020917</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>215</b>
SER PROFESSOR/A: A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO DE CIÊNCIAS, ARACAJU/SE	
Elaine Fernanda dos Santos Mayane Santos Vieira Sindiany Suelen Caduda dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69319020918</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>227</b>
SIMULAÇÕES COMPUTACIONAIS CORROBORADA COM UNIDADE DE ENSINO POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVA PARA O ENSINO DE ÓPTICA GEOMÉTRICA	
Rosiel Camilo Sena Júlio Ferreira Falcão Igor Bartolomeu Alves de Barros Paulo Sérgio Carlos Arruda Sergio Augusto Nunes Monteiro Jose Augusto Figueira da Silva Pablo Marques da Silva Maria Rosângela Marinho Souza Fabiann Matthaus Dantas Barbosa Edmilson Ferreira de Lima Jones Montenegro da Silva Sandrezza Lima Coelho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69319020919</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>234</b>
TOBIAS BARRETO E A ALMA DA MULHER: PRÁTICAS E REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO FEMININA NO SÉCULO XIX	
Juselice Alves Araujo Alencar Rozevania Valadares de Meneses César Rafaela Virginia Correia da Silva Costa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69319020920</b>	

<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>243</b>
TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: NARRATIVAS DE PROFESSORES E ESTUDANTES	
Judith Mara de Souza Almeida	
Fernanda Ambrósio Testa	
Carolina Beiro da Silveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69319020921</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>254</b>
VER NO MUNDO DOS CEGOS E SER CEGO NO MUNDO DOS QUE VEEM	
Maria de Fátima Vilhena da Silva	
Ítalo Rafael Tavares da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69319020922</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>267</b>
EDUCAÇÕES PARA A CIDADANIA: CAMINHO PARA UMA CULTURA DE PAZ	
Maria Kéllia de Araújo	
Mariluze Riani Diniz dos Santos	
Themis Gomes Fernandes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.69319020923</b>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>277</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>278</b>

## ESTADO, POLÍTICA PÚBLICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUNS DESAFIOS

### Marilene Santos

Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana – Sergipe. Membro do Grupo de Pesquisa educação e movimentos sociais. E-mail: mari.santos@uol.com.br

### Tereza Simone Santos de Carvalho

Professora do Departamento de Letras Língua da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão - Sergipe. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação, História e Sociedade. E-mail: tssbibr@gmail.com

**RESUMO:** A negação de políticas públicas para as populações do campo é histórica e está associada a um quadro de exclusão amplo não restrito apenas à educação. A sociedade brasileira tem fortalecido uma concepção de campo como espaço de atraso, de falta de conhecimento. Entretanto, o campo se constitui como um lugar de luta social, “vida, trabalho, cultura e resistência, em cujo seio organizações civis engajadas em projetos de desenvolvimento rural com justiça social desenvolvem propostas pedagógicas inovadoras”. Nesse sentido, o presente trabalho visa refletir sobre a Educação do Campo no contexto das políticas públicas a ela voltadas, destacando o papel do Estado como principal responsável na garantia do direito a educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação do Campo;

Estado; Políticas Públicas.

**ABSTRACT:** The denial of public policies for the rural population is historical and is associated with a framework of broad exclusion not restricted only to education. Brazilian society has strengthened a conception of rural as a space of delay, lack of knowledge. However, rural space constitutes a place of social struggle, “life, work, culture and resistance, within which civil organizations engaged in rural development projects with social justice develop innovative pedagogical proposals.” In this sense, the present work aims to reflect on rural education in the context of the public policies addressed to it, highlighting the role of the State as the main responsible in guaranteeing the right to education.

**KEYWORDS:** Rural Education; State; Public policy.

### INTRODUÇÃO

O sistema escolar brasileiro sempre foi marcado pela seletividade e exclusão de parcela significativa da população. Esse aspecto tem sido uma marca não só para aquelas pessoas que possuem algum tipo de deficiência, mas, também, para as que pertencem às camadas da população

desprivilegiadas economicamente. Essa assertiva pode ser confirmada quando analisamos os índices de analfabetismo divulgados pelo IBGE através do Censo Escolar, Censo Demográfico e das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílio (PNAD).

De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE), a taxa de analfabetismo no Brasil alcançava um percentual de 16%, correspondendo a 24 milhões de pessoas, aproximadamente, que afirmam não ter condições de escrever um bilhete ou anotar um recado. Na zona rural, os índices de analfabetismo são mais elevados que os da zona urbana. Segundo o Censo Demográfico, 29,8% da população adulta analfabeta estava na zona rural, enquanto que, na zona urbana, essa taxa era de 10,3%. O Censo de 2010, revela que houve uma queda no índice de analfabetismo mas o percentual de 9% da população brasileira com 10 anos ou mais de idade que não são alfabetizadas, ainda representa um índice considerável. Dados da PNAD/2012 mostram que no Brasil há 13,2 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais (8,3% da população do país).

De acordo com Andrade e Di Pierro (2004) o analfabetismo adulto atinge três em cada 10 jovens ou adulto da zona rural sendo justificativa para tal situação fatores básicos como falta de transporte escolar e ausência de escolas nas comunidades rurais. As autoras ressaltam que,

embora já se tenham passado mais de três décadas de vigência da lei que ampliou a duração do Ensino Fundamental para oito anos, a típica escola rural brasileira é ainda aquela instalação precária e improvisada, isolada e de difícil acesso, mantida pelo governo municipal, que oferece apenas o primeiro segmento do Ensino Fundamental em classes multisseriadas unidocentes, regidas por professoras mal remunerados e pouco qualificadas, cuja prática pedagógica é orientada por referências curriculares, de tempo e espaço de aprendizagem descolados do contexto e da cultura do campo (ibidem, p. 19-20).

Em se tratando do aumento dos anos no Ensino Fundamental para nove anos, os problemas apenas se avolumam em relação às condições da educação. Os alunos do campo são os que apresentam maior déficit de defasagem idade/série, que ingressam mais tarde e saem mais cedo do processo educativo. Sabemos da importância de adequação de calendários, currículos e metodologias aos contextos cíclicos e culturais nos quais se dá o processo educativo como garantia de sucesso dos estudantes. A legislação vigente (LDB-1996, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – 2002), determina que tais condições sejam garantidas aos estudantes do campo, entretanto, ainda concordando com Andrade e Di Pierro (2004. p.20-21),

a existência de um marco jurídico adequado não foi suficiente para impulsionar políticas públicas específicas. Oscilando entre o descaso e o desconhecimento da problemática, as políticas educacionais não têm enfrentado a questão da diversidade sociocultural das populações do campo, onde convivem identidades plurais (...) restringindo-se a fazer face aos problemas do acesso e isolamento, a política educacional para a zona rural, quando existe, consiste na nucleação de unidades escolares e na provisão de transporte para escolas urbanas, onde

as crianças do campo não se identificam com as bases culturais dos currículos e, com frequência, são vítimas de discriminação, vivendo dolorosas experiências de fracasso e exclusão que corroem sua autoconfiança na capacidade de aprendizagem.

Nessa perspectiva, constata-se que as políticas voltadas para o campo, especificamente para a educação do campo, não vêm atendendo aos interesses de seus destinatários e nem cumprindo a com a sua função social de formar o cidadão e sua função educativa de socializar o conhecimento científico acumulado pela humanidade. Nesse sentido, o presente trabalho visa refletir sobre a Educação do Campo no contexto das políticas públicas a ela voltadas, destacando o papel do Estado como principal responsável na garantia do direito a educação.

## DESENVOLVIMENTO

A negação de políticas públicas para as populações do campo é histórica e está associada a um quadro de exclusão amplo não restrito apenas à educação. A sociedade brasileira tem fortalecido uma concepção de campo como espaço de atraso, de falta de conhecimento. Entretanto, o campo se constitui como um lugar de luta social, “vida, trabalho, cultura e resistência, em cujo seio, organizações civis engajadas em projetos de desenvolvimento rural com justiça social, desenvolvem propostas pedagógicas inovadoras” (ANDRADE E DI PIERRO, 2004 p. 21).

As políticas públicas de educação presentes nas escolas da zona rural na segunda metade da década de 1990, não demonstravam preocupação com a reorganização nem com a especificidade do campo brasileiro, que garantisse o direito a uma educação que possibilitasse o resgate da identidade dos sujeitos do campo e para uma nova forma de organização e intervenção social. Mesmo ganhando destaque na legislação educacional, a educação da zona rural, na prática, não se efetivava na relação escola e campo. A escola não estava articulada à vida camponesa; estava no campo, mas com as fortes marcas do urbano. Não havia, ao menos aparentemente, nada que pudesse ser identificado como marcas de uma educação planejada e organizada para as especificidades daquele meio rural.

É sabido, também, que nas últimas décadas os movimentos sociais e organizações não governamentais do campo vêm desenvolvendo projetos sociais em locais onde não se vislumbra ações do poder público, entre eles os de iniciativas educacionais a exemplo de: ANARA, CARITAS BRASILEIRA, CEFFA's, CONTAG, FETRAF, CUT, MAB, MST, MEB, RESAB, AMPLA, ASCOPAN.

A propagação dessas iniciativas educacionais vai se configurando como um espaço de demonstração de diferentes concepções educativas e de propostas pedagógicas, assim como de produção teórica sobre a Educação do Campo. Estas organizações têm apresentado avaliações positivas nos processos de escolarização que realizam, além de apresentarem propostas pedagógicas e organizações

curriculares coerentes e adequadas aos tempos e espaços da vida cotidiana das pessoas do campo. Há ainda um intenso envolvimento destas organizações e movimentos com a formação docente continuada e de monitores responsáveis pela condução das propostas pedagógicas, o que se diferencia, significativamente, dos processos formativos convencionais.

A escola pública deve ser o espaço privilegiado da luta pela democratização do conhecimento, a esfera da sua socialização e produção. Mas não é o único. É preciso reconhecer e compreender as práticas educacionais que os próprios movimentos sociais desenvolvem de forma autogestionária. As escolas dos sindicatos e a importante experiência pedagógica do Movimento Sem Terra são excelentes exemplos de práticas alternativas e, também, da necessidade de ampliar o horizonte da nossa concepção acerca da educação pública para além da escola convencional.

A década de 1990, principalmente a partir de 1995, protagonizou o surgimento de um conjunto de propostas educacionais implementadas no meio rural, paralelamente à reorganização da política educacional brasileira. Programas e projetos voltados para a ação pedagógica ou para formação docente foram se constituindo como alternativa à educação no meio rural, a exemplo da Escola Ativa, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, PROFORMAÇÃO, entre outros.

O estado de Sergipe tem uma trajetória de luta por terra e por educação há muitas décadas. No entanto, é a partir de 1995 que se intensifica esta luta no campo, porque há um movimento de ocupação de terra pelos movimentos sociais e sindicais, articulado a um movimento nacional pela reforma agrária.

Nas duas últimas décadas do século passado, os movimentos sociais do campo em Sergipe começaram a exigir, tanto dos municípios e do Estado, quanto das universidades, a inclusão dos trabalhadores(as) nos processos formais de educação. Essa demanda se deu pela quantidade de assentamentos criados e pela redefinição dos territórios no estado, os quais produziram uma série de ações que vêm alterando a definição das políticas públicas em educação, bem como a concepção sobre o ato de construção participativa dessas políticas.

Desde então, as universidades públicas federais, a exemplo da Universidade Federal de Sergipe (UFS), vêm desenvolvendo ações visando o fortalecimento dessa política seja na execução de cursos de alfabetização de Jovens e Adultos (UFS/1995-2000); na formação de professores (UFS/2000-2008), no desenvolvimento de pesquisas; na participação em Comissão e comitês Nacionais e Estadual; no desenvolvimento de convênios nacionalmente e internacionalmente dentre outras

Entre os anos de 2003 e 2005, o Grupo de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais/UFS desenvolveu uma pesquisa cujo objetivo foi o de analisar em que medida os projetos desenvolvidos entre os anos de 1995 a 2002, por universidades, movimentos sociais e sindicais, governo federal em áreas de reforma agrária, contribuíram para uma definição ou reorganização de algumas políticas públicas de educação no estado de Sergipe. As políticas de educação que vinham ocorrendo no

campo, até então, sinalizavam cada vez mais para a confirmação da expulsão dos trabalhadores e de seus filhos, pois a maior referência nos projetos educacionais e nas suas formas de financiamento, foi sempre a cidade como o lugar ideal para onde todos deveriam acorrer.

Esse aparente contexto caótico é propício, ou melhor, desejável ao processo de globalização, no qual se espera que o Estado deva ir paulatinamente reduzindo sua intervenção na economia e transferindo responsabilidades para a sociedade civil. Na globalização, que implementa o neoliberalismo, a atividade econômica deve ser conduzida pelo mercado com “mão invisível”; é o mercado quem deve regular e distribuir a riqueza e a renda incorporando como elementos fundamentais as habilidades e competitividade individuais. Assim, promove a desregulamentação da economia pela redução do trabalho e da produção, gerando a crise do Estado que de acordo com Jesus (2004, p. 89),

está na própria crise da perda de sua centralidade, na qual outras agências disputam o monopólio da violência, do direito e dos valores, que deram origem ao contrato social, em torno de um projeto hegemônico global em detrimento dos interesses da sociedade civil.

Dessa forma presenciamos, com muito mais intensidade, a transferência de responsabilidade do Estado para a sociedade civil, principalmente no âmbito das políticas sociais, fator previsto na concepção de Estado que vivenciamos atualmente de acordo com Azevedo (2001, p. 9). Para ele, a função do Estado Neoliberal “é tão- somente responder pelo provimento de alguns bens essenciais a exemplo da educação, da defesa e da aplicação das leis”.

A compreensão da livre competição está presente também quando a questão diz respeito às políticas sociais. Os direitos conquistados pelos trabalhadores, as formas de proteção aos excluídos do mercado de trabalho são considerados pelos neoliberais fatores adversos ao livre mercado na concepção neoliberal. Entendem que a intervenção do Estado provoca aos beneficiários certa letargia, uma acomodação e dependência aos subsídios públicos estimulando-os à indolência e permissividade social.

Quando a questão em discussão diz respeito às políticas educacionais, ao menos aparentemente – no discurso neoliberal, é colocada como uma das funções que permanece sob a responsabilidade do Estado. Mesmo que na realidade, toda orientação e encaminhamento da política educacional demonstre que a auto regulação da economia está presente também na educação.

Na educação faz-se presente o desencanto. Os que defendem a escola pública afirmam com ênfase que a redução dos gastos nas políticas sociais, especificamente a educação, funcionam como ameaça à conquista de uma qualidade social na educação. Assim, “os pobres têm que conformar-se com escolas pobres, enquanto os ricos mantêm o privilégio de escolas ricas, simplesmente pelo fato de poderem pagá-las” (Gentili, 2002, p. 17).

Para os reformistas o problema dos sistemas escolares está no péssimo serviço prestado pelos docentes. Defendem que haja mais austeridade e controle da ação docente como forma de modernizar o Estado. Situação que na prática tem se restringido a cortes orçamentários nas políticas sociais. Na última década a América Latina tem convivido com um volume considerável de reformas no campo educacional. Mudaram os currículos, a formação docente, a avaliação, a organização da escola, entre outros, mas tais reformas não têm refletido em aumento dos níveis de qualidade da educação. Contraditoriamente a isso, tem produzido um efeito de desistência nos professores. De acordo com Gentili,

Investigações recentes demonstram que a piora progressiva das condições de trabalho docente tem criado um novo tipo de síndrome que afeta os trabalhadores e as trabalhadoras da educação: o Burnout, também conhecido como síndrome da desistência. Diante das dificuldades cotidianas que devem enfrentar na escola, os docentes vão sendo encurralados entre o que desejam e o que realmente podem fazer, entre a vitória e a frustração, entre as possibilidades e os obstáculos. Nestas condições o sentido do trabalho educacional vai se perdendo, o desencanto vai apoderando-se da ação e o ceticismo, oculto atrás de um suposto realismo, leva muitos a reconhecer que qualquer esforço para mudar é inútil. (2002, P.19).

É nesse contexto de desencanto que surgem um conjunto de perguntas todas na tentativa de obter como resposta que o poder hegemônico não terá a última palavra, que poderes não hegemônicos continuarão a exercer formas de resistências geradoras de novas possibilidades tanto nas relações de poder como no exercício do mesmo.

Ao problematizar a relação entre as políticas públicas e o papel do estado, Azevedo (2001) inicia uma discussão sobre o papel do estado e entende que os interesses conflitantes entre os capitais os impedem de reproduzir as condições sociais de reprodução, fato que conduz o Estado a intervir objetivando a preservação dos interesses globais no processo de acumulação do capital. Essa relação é extremamente conflituosa, pois o Estado também enfrenta as resistências e as demandas sociais para desenvolver políticas efetivas que garantam a qualidade de vida da população e não apenas, políticas compensatórias que auto regulam os destinos dos indivíduos por meio da concorrência de mercado.

Janete Azevedo desenvolve uma análise que em muito colabora sobre os fundamentos mais recorrentes quando se pretende analisar políticas públicas de educação. Ela faz uma reflexão crítica sobre a teoria liberal moderna da cidadania e a abordagem marxista.

Na teoria liberal moderna, o que predomina é o não questionamento sobre a responsabilidade governamental. No entanto, observa-se que o Estado assume a posição de organizar a educação por meio dos sistemas jurídico, financeiro e avaliativo de parte da educação, pois repassa para o setor privado a maior parcela de responsabilidade no desenvolvimento da educação. O discurso da liberdade de opção, de construção de cidadania é regulado pelo mercado. Nos anos iniciais da

educação básica é comum observamos política de governo que utilizam de recursos privados para escolarizar as crianças, a exemplo dos programas “Se Liga”, “Acelera”, estruturados pela fundação Ayrton Sena, cujos recursos públicos são destinados à compra dos materiais didáticos. Pesquisa realizada em Sergipe (JESUS e TORRES, 2008) mostra os problemas causados pelo uso de tais Programas com recursos públicos a saber: o uso dos programas ALFA e BETO, SE LIGA e o ACELERA não levavam em conta os estudos da linguística e da sociolinguística; não garantia o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita; além de desqualificar e destituir os saberes e o papel de organizar e construir conhecimentos, metodologias e práticas pelo professor.

Para Azevedo (2001), a tendência marxista inspirada no estruturalismo é referência por relativizar o papel do Estado na defesa incondicional dos interesses das classes dominantes.

Poulantzas (1977, p. 185) é enfático ao afirmar que: “o Estado é o centro do poder político das classes dominantes na medida em que é fator de organização da sua luta política, ou seja, para que o capitalismo continue hegemônico, é imprescindível que as contradições que o alimentam sejam ocultadas, tarefa que apenas o Estado agrega condições para conseguir, visto que, mantém sob seu controle tanto os aparelhos de coerção (a polícia, a justiça) como os de convencimento (escola, igreja).

Acompanhando Poulantzas, Silva(2002) nos chama a atenção para a dinâmica adotada pela sociedade capitalista afirmando que a mesma gira em torno da dominação de classe, dominação de quem detém o controle da propriedade dos recursos materiais sobre os que possuem apenas a força de trabalho. Tal forma de organização da sociedade capitalista influencia também outras esferas sociais como a educação e a cultura.

Focando suas análises nas políticas sociais Azevedo (2001) apresenta a contribuição de Claus Offe (1984), a partir de uma indagação básica feita por ele: “como é possível garantir-se que o Estado esteja a serviço de dominação de classe?” (2001, p. 47). Claus Offe apresenta a tese dos “mecanismos de seletividade”:

A primeira é a seleção negativa, a mais importante para aquela comprovação, pela qual se exclui deliberadamente da ação estatal os interesses anticapitalistas. A segunda é a seleção positiva, que atua para que sejam atendidos aqueles interesses que vão beneficiar o capital em seu conjunto, em detrimento de políticas que favoreçam grupos específicos de capitalistas. A terceira relaciona-se com a necessidade contraditória que tem o Estado de ao mesmo tempo, praticar e tornar invisível o seu caráter de classe.(Ibidem, p.47)

Os mecanismos apresentados por Offe, podem ser identificados na estrutura do sistema político, na ideologia, na cultura, em procedimentos específicos à tomada de decisão como também na atuação dos aparelhos repressivos.

Azevedo (2001) discute que a partir das contribuições de Offe, podemos compreender o lugar que o Estado atribui a burocracia. Entende-a como um aspecto de ‘filtragem das políticas públicas’. A burocracia impulsiona a efetivação das políticas

públicas como condição, inclusive, para sua sobrevivência.

Completando sua análise, Azevedo (2001) traz as contribuições da Muller (1985) sobre o Estado e as políticas públicas que nos ajuda a enxergar, inclusive, as relações de embate entre Estado e movimentos sociais nas definições das políticas públicas. Ele desenvolve uma concepção de políticas públicas por meio de uma concepção ‘ampliada’ do Estado semelhante à concebida por “Gramsci: como instância superestrutural que engloba a sociedade política – lócus da dominação pela força e pelo consentimento – e a sociedade civil – o lugar desta dominação pelo consentimento” (p. 59).

Para definição de determinada política pública, especificamente, a educacional, a partir desta concepção, são considerados os aspectos de sua articulação com planejamento global que a sociedade constrói como seu projeto, mas que se realiza por meio do Estado. As políticas implementadas pelo Estado tem visibilidade, como políticas públicas quando a sociedade a entende como “o Estado em ação” (ibidem, p. 60).

A construção de um projeto de sociedade ocorre com participação dos grupos sociais que, como diz Azevedo (ibidem, p. 60), “tem poder de voz e de decisão e que, por isto, fazem chegar seus interesses até ao Estado e à máquina governamental, influenciando na formulação e implementação das políticas ou dos programas de ação”. Tal observação pode ser verificada quando analisamos a relação dos movimentos sociais do campo com o Estado. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA pode ser um bom exemplo para compreender essa relação, na medida em que o mesmo é resultado de forte mobilização social que levou o governo a instituir o programa como política de educação para o campo.

As políticas públicas são sempre resultado de muita pressão social. Os grupos organizados em defesa de objetivos comuns vão agregando força e poder em torno da questão problemática social e passa a pressionar o Estado através dos governos para que seja motivo de atenção e ação política do mesmo. A força política que agregar será definidora do sucesso ou fracasso naquele momento da implementação de determinada política ou programa. No caso específico da educação do campo, que atualmente já está reconhecida como um campo educacional específico, nem sempre foi assim, é recente essa conceituação de educação do campo como tem sido significada pelos movimentos sociais e incorporada nos documentos oficiais da política educacional nacional. Azevedo nos ajuda nesse sentido quando afirma sobre esta questão que:

Deve-se considerar que os grupos que atuam e integram cada setor, vão lutar para que suas demandas sejam atendidas e inscritas na agenda dos governos. E estas lutas serão mais ou menos vitoriosas, de acordo com o poder de pressão daqueles que dominam o setor em cada momento.... a influência dos diversos setores, e dos grupos que predominam em cada setor, vai depender do grau de organização e articulação destes grupos com ele envolvidos. Este é um elemento chave para que se compreenda o padrão que assume uma determinada política

e, portanto, porque é escolhida uma determinada solução e não outra, para a questão que estava sendo alvo de problematização (ibidem, p. 62 -63)

Analisar uma política pública a partir destas considerações torna-se central considerar o referencial normativo das políticas públicas. Isto implica compreender que os processos que definem a construção e reconstrução do referencial normativo de uma política setorial congrega “um conjunto de elementos que se articulam às especificidades da realidade social em que tem curso” (ibidem, p. 67) e continua,

A estruturação destes elementos, neste contexto, baseia-se nas representações sociais que predominam nesta realidade, integrando o seu universo cultural e simbólico e, portanto, o sistema de significações que lhe é próprio. Tais representações fornecem os valores, normas e símbolos que regem as relações sociais, fazendo-se presentes nas práticas cotidianas dos indivíduos e dos grupos e, por conseguinte, no sistema de dominação peculiar àquela realidade.

O enfoque apresentado até então, possibilita fazer uso de novas dimensões investigativas, sugere o uso ainda de ferramentas que consideram o papel das subjetividades e dos sistemas valorativos das ações e das relações sociais.

As condições de funcionamento e a formação dos professores eram também mais precárias que as da zona urbana. As escolas rurais apresentavam características físicas muito diferenciadas em termos de recursos disponíveis. Considerando o número de salas de aula como um indicador do tamanho da escola, nas escolas urbanas 75% daquelas que ofereciam o ensino fundamental tinham mais de cinco salas de aula. Para as escolas localizadas na zona rural, o perfil era diferente; 94% destas tinham menos do que cinco salas de aula. Se tomássemos como referência a formação dos professores do ensino fundamental da zona rural, observaríamos que apenas 9% apresentavam formação superior, enquanto que, na zona urbana, esse contingente representava 38% dos docentes (MEC/INEP, 2004).

A Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PNERA, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA/PRONERA (2004) mostra um retrato da educação nos assentamentos de Reforma Agrária de todo o país. A pesquisa identificou que a educação é considerada de grande importância para a comunidade, mas ainda está sendo oferecida em condições bastante precárias. A maioria das escolas tem apenas uma sala de aula, foram construídas com materiais inadequados e possui instalações muito ruins. A melhoria das instalações físicas lidera a pesquisa como uma das necessidades prioritárias com 46%. Em seguida vem a necessidade de ampliação ou criação de novos níveis e modalidades de ensino, de maneira a atender à demanda local com 18% das respostas.

Mais de uma década depois algumas perguntas são legítimas em relação à visibilidade ou invisibilidade das escolas do Campo: Que efeitos podem ser observados nas escolas do campo resultado das políticas implementadas nos últimos dez anos? As políticas públicas implementadas têm contribuído para um fortalecimento da

escola do campo? Tem garantido a construção e potenciação da identidade dos povos do campo? Que avanços podem ser constatados? Que impactos podem ser identificados?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que compreendendo políticas públicas tal como entende Carvalho (2011, p. 32) como “processos – conjuntos complexos de interações realizadas por múltiplos actores em vários espaços ou arenas”, quando tal política torna-se estatal cabe ao Estado sua implementação.

É o Estado quem terá de agregar condições suficientes (materiais, estruturais, financeiras, humanas) para o desenvolvimento de determinada política.

Nem sempre as condições que tem o Estado para o desenvolvimento das políticas públicas garante que seja como foi objetivada quando de sua elaboração. No caso da educação do campo, uma política pública que conquista sua implementação estatal através de pressão da sociedade organizada sobre o Estado, é previsível uma implementação mais demorada e/ou com muitas de suas características propostas inicialmente mais apagadas ou desconsideradas. Entretanto, o que tem acontecido com a implementação da educação do campo é mais grave. É constituída de projetos pontuais e descontínuos.

As políticas públicas educacionais precisam ser universalizantes, garantindo as especificidades culturais, de raça/etnia, gênero, entre outros. Não é suficiente que o Estado garanta direitos universais formais, pois a tendência das desigualdades já existentes deve acirrar-se ainda mais.

No que diz respeito à Educação do Campo, por exemplo, o Estado não pode alegar que cumpre o direito constitucional à Educação, principalmente se considerar a universalização deste direito, pois os dados mostram que não há escola suficiente para todos que vivem e trabalham no campo. Mostram ainda que a maioria das escolas existentes tem dificuldade em pensar, organizar e implementar os princípios e os pressupostos da educação do Campo.

No caso de Sergipe, a Educação do campo como política estatal, encontra-se ainda em processo de gestação. Conta com uma base legal ainda desconhecida pela maioria dos gestores educacionais e com a implementação de alguns programas específicos para a educação dos (as) camponeses (as), a exemplo do PRONERA, PROJOVEM Campo-Saberes da Terra, Escola Ativa e PROCAMPO.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Márcia Regina & DI PIERRO, Maria Clara. A Construção de uma Política de Educação na Reforma Agrária. IN: ANDRADE, Márcia Regina & OUTROS(Org.) **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: uma avaliação do programa nacional de educação na reforma agrária.** Ação Educativa, Brasília, DF, 2004. p.19 – 35.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. 2 ed. Autores Associados, Campinas, SP 2001.

CARVALHO, Luís Miguel (Coord.). **O Espelho do Perito: inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação – o caso do PISA**. Vila Nova de Gaia, PT: Fundação Manoel Leão, 2011.

GENTILI, Pablo & ALENCAR, Chico. **Educar na Esperança em Tempos de Desencanto**. 2 ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. 190 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária : PNERA 2004–Brasília**

JESUS, SONIA Meire S. Azevedo de. O Proneza e a Construção de Novas Relações entre Estado e Sociedade. IN: ANDRADE, Márcia Regina & OUTROS(Org.) **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: uma avaliação do programa nacional de educação na reforma agrária**. Ação Educativa, Brasília, DF, 2004. p.89 – 101.

\_\_\_\_\_. TORRES, Lianna de Melo. **Política Pública de Educação para as Séries Iniciais: estudo sobre os programas ALFA e BETO, SE LIGA e ACELERA nas escolas públicas da rede estadual de Sergipe**. Aracaju; SINTESE, 2008

MEC. **Referência para uma Política Nacional de Educação do Campo**. Caderno de Subsídios. Brasília, DF, 2004.

MULLER, P. Um schéma d' analyse des politiques sectorielles. IN: Revue Française de Science Politique. Vol. 35, n. 2, 1985.

OFFE, Claus. Problemas Estruturais do Estado Capitalista. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro, 1984.

POULANTZAS, N. **Poder Político e Classes Sociais**. Martins Fontes, São Paulo, 1977.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 154.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Acessibilidade 40

Análise 127, 139, 148, 201

Aprendizagem 61, 128, 133, 138, 139, 240, 243, 244, 255, 277

### C

Carreira 88, 113

Cultura 26, 159, 203, 214, 254, 279, 280, 288

### D

Desafios 201, 235

Diversidade 150, 158, 277

Docência 201

### E

EAD 220, 221, 222, 225

Educação 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 16, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 34, 35, 36, 39, 40, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 61, 63, 66, 70, 74, 75, 76, 86, 113, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 139, 140, 141, 144, 146, 148, 149, 153, 155, 158, 159, 161, 171, 172, 176, 185, 186, 187, 189, 192, 194, 199, 201, 202, 203, 210, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 225, 226, 229, 237, 238, 239, 244, 245, 246, 247, 254, 255, 257, 258, 266, 270, 273, 275, 277, 278, 279, 280, 287, 288, 289

Educação Sexual 289

Ensino 2, 12, 31, 35, 36, 37, 45, 62, 63, 65, 66, 68, 70, 73, 74, 116, 119, 122, 123, 127, 128, 129, 134, 138, 150, 167, 169, 175, 176, 178, 216, 227, 228, 229, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 249, 278, 284, 286

Escola 4, 10, 12, 18, 50, 51, 52, 55, 56, 59, 61, 62, 63, 70, 114, 138, 139, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 185, 198, 235, 249, 251, 254, 280, 284, 286

Estética 2, 5

Ética 2, 281

Experiência 133, 138, 264

### F

Formação 2, 28, 31, 32, 39, 115, 127, 139, 141, 147, 148, 149, 158, 175, 178, 179, 183, 185, 186, 187, 189, 194, 201, 203, 215, 216, 219, 226, 229, 230, 237, 246, 266, 288, 289

## **G**

Gênero 150, 151, 154, 158, 203, 213

Gestão 203

## **I**

Inclusão 49, 150, 158, 277, 278

Indivíduos 166

Informação 28, 29, 32, 129, 139, 188, 219

Intuir 50

## **L**

Ler 58, 65, 273

## **M**

Magistério 39, 119, 141, 148

## **P**

Pedagogia 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 201, 215, 237, 256, 257, 269, 287, 289

Perspectivas 139, 171, 201, 213

Pesquisa 1, 4, 7, 9, 11, 12, 113, 115, 116, 118, 122, 123, 126, 139, 148, 149, 172, 201, 203, 213, 246, 264, 277, 279, 284, 285, 286

Políticas 1, 148, 149, 172

Práticas 12, 75, 122, 148, 246, 257

Processo 50, 51, 85

Profissionais 219

## **Q**

Qualidade 173, 217, 218, 269

## **R**

Relações 11, 203

Respeito 150, 284

## **S**

Saberes 10, 149, 186, 201, 227, 230, 238

Sexualidade 289

Subjetividade 279

## T

Tecnologias 28, 29, 31, 32, 35, 117, 129, 138, 175, 178, 179, 183, 194, 219, 226, 243, 244, 289

TIC 30, 31, 35, 179, 187, 188, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 219, 222

Trabalho 8, 87, 112, 113, 150, 151, 155

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-569-3

