

Educação no Brasil: Experiências, Desafios e Perspectivas 3

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



Atena
Editora
Ano 2019

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Educação no Brasil: Experiências, Desafios e Perspectivas 3

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^a Dr^a 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^a Dr^a 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^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a 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^a Dr^a 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^a Dr^a 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.^a Dr.^a 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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	Educação no Brasil [recurso eletrônico] : experiências, desafios e perspectivas 3 / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Educação no Brasil. Experiências, Desafios e Perspectivas; v. 3) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-666-9 DOI 10.22533/at.ed.669192709 1. Educação – Brasil – Pesquisa. 2. Prática de ensino. I. Guilherme, Willian Douglas. CDD 370.981
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

O livro “Educação no Brasil: Experiências, desafios e perspectivas” reúne 79 artigos de pesquisadores de diversos estados e instituições brasileiras. O objetivo em organizar este livro é o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios educacionais, sobretudo, das práticas educativas e da formação de continuada de professores.

A obra contém um conjunto de resultados de pesquisas e debates teórico-práticas que propõe contribuir com a educação em todos os níveis de ensino, sobretudo, assuntos relativos à interdisciplinaridade, matemática, arte, gênero, formação continuada e prática escolar.

Os 79 artigos que compõem esta obra foram agrupados em 3 Volumes distintos. Neste 3º e último Volume, são 20 artigos que debatem a Formação Continuada de Professores, fechando com 6 artigos em torno da temática Educação e Arte. No 1º Volume, são 14 artigos em torno da temática Gênero e Educação e 15 artigos sobre Interdisciplinaridade e no 2º Volume, são 25 artigos que debatem sobre a prática escolar em diversos níveis e espaços do processo educacional.

A obra é um convite a leitura e entregamos ao leitor, em primeira mão, este conjunto de conhecimento.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

PARTE 1 - FORMAÇÃO CONTINUADA

CAPÍTULO 1	1
DESAFIOS DA GESTÃO ADMINISTRATIVA/FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL	
Edilma de Jesus Louzeiro Cruz	
Erisvan Sales Oliveira	
Raimunda Nonata da Silva Machado	
DOI 10.22533/at.ed.6691927091	
CAPÍTULO 2	11
A EXPRESSIVIDADE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO - DESAFIOS DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE	
Regina Zanella Penteadó	
DOI 10.22533/at.ed.6691927092	
CAPÍTULO 3	24
A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE NOVOS PROFESSORES DURANTE A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO	
Ana Luiza Sobrinha Silva Souza	
Emília Karla de Araújo Amaral	
DOI 10.22533/at.ed.6691927093	
CAPÍTULO 4	36
A UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA E À MODA DA POLÍTICA IDENTITÁRIA	
Emanuel Oliveira da Costa	
Emelinne Bezerra Tavares	
DOI 10.22533/at.ed.6691927094	
CAPÍTULO 5	43
APROXIMAÇÕES ENTRE AS CIÊNCIAS NATURAIS E AS CIÊNCIAS HUMANAS BASEADAS NA BNCC: O LUGAR DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA ESCOLA	
Roberta Dall Agnese da Costa	
Ana Cláudia Reis de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6691927095	
CAPÍTULO 6	54
AS CONCEPÇÕES FORMATIVAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO CEARÁ	
Consolação Linhares de Carvalho Coelho	
Antonia de Abreu Sousa	
Amarílio Gonçalves Coelho Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.6691927096	

CAPÍTULO 7 64

ASPECTOS TEÓRICO-PRÁTICOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM PROMOÇÃO DA SAÚDE:
EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DA ENFERMAGEM

Antonia de Fátima Zanchetta Serradilha
Elza de Fátima Ribeiro Higa
Dircelene Jussara Sperandio
Marli Terezinha Casamassimo Duarte
Vera Lucia Pamplona Tonete

DOI 10.22533/at.ed.6691927097

CAPÍTULO 8 77

CONTRIBUIÇÕES DA REVISTA EDUCITEC PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
NO AMAZONAS

Wagner Gomes de Oliveira
Carolina Menandes de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.6691927098

CAPÍTULO 9 88

“CRISE DA DOCÊNCIA” E SEUS REFLEXOS NA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM

Izaque Pereira de Souza
Teresa Kazuko Teruya
Wellington Junior Jorge

DOI 10.22533/at.ed.6691927099

CAPÍTULO 10 98

DA TEORIA À PRÁTICA: UM OLHAR SOBRE AS VIVÊNCIAS EM UM ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Anderson Moisés Barbosa Souza Chagas

DOI 10.22533/at.ed.66919270910

CAPÍTULO 11 105

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA DOCÊNCIA: A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO
CONTINUADOS DOS PROFESSORES

Ludimar Pegoraro
Arã Paraguassu Ribeiro
Rodrigo Regert
Kleber Prado Filho
Patrícia de Deus e Silva
Rosana Rachinski D`Agostini
Marissol Aparecida Zamboni
Fátima Noely da Silva
Eliane Baldo Fantinel
Marcelo Ricardo Colaço

DOI 10.22533/at.ed.66919270911

CAPÍTULO 12 117

É POSSÍVEL DESENVOLVER COMPETÊNCIAS E HABILIDADES POR MEIO DE PRÁTICAS LÚDICAS? RELATO DE EXPERIÊNCIA E PERCEPÇÃO DISCENTE DO CURSO DE FARMÁCIA DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL

Lucila Ludmila Paula Gutierrez
Alexsandro Ferreira Guimarães
Camila Silva Martins
Ana Gabriela Pericolo Nunes
Ana Paula Oliveira Barbosa
Paula Pillar Pinto
Marilene Porawski

DOI 10.22533/at.ed.66919270912

CAPÍTULO 13 125

FORMAÇÃO ACADÊMICA: RECONSTRUÇÃO, RESSIGNIFICAÇÃO OU RESGATE?

Juliana Alvares Duarte Bonini Campos

DOI 10.22533/at.ed.66919270913

CAPÍTULO 14 133

HORA-ATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O TEMPO/ESPAÇO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Jessica Rautenberg
Rita Buzzi Rausch

DOI 10.22533/at.ed.66919270914

CAPÍTULO 15 141

O ALIMENTO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: DIÁLOGOS ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE, DISCENTE E COMUNIDADE

Terezinha Camargo Pompeo Vinha.
Marcia Reami Pechula

DOI 10.22533/at.ed.66919270915

CAPÍTULO 16 148

O DEBATE ACERCA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Cintya Roberta Oliveira dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.66919270916

CAPÍTULO 17 157

O PARFOR E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE NO ÂMBITO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS BRASILEIRAS

Raul da Silveira Santos
Francisco Pereira de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.66919270917

CAPÍTULO 18 168

O PROJETO INTEGRADOR COMO INSTRUMENTO DE EFETIVAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO IFPA

Robson de Sousa Feitosa
Vanderlei Antonio Stefanuto
Soraya Farias Aquino
Alessandra Ribeiro Duarte

DOI 10.22533/at.ed.66919270918

CAPÍTULO 19	181
OS NOVOS DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES HUMANISTAS PARA A FORMAÇÃO DO JURISTA	
Pedro Henrique Hermes	
DOI 10.22533/at.ed.66919270919	
CAPÍTULO 20	188
WORKSHOP DE ENSINO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Fernanda Klein Marcondes	
Lais Tono Cardozo	
Kelly Cristina Gavião Luchi	
DOI 10.22533/at.ed.66919270920	
PARTE 2 - EDUCAÇÃO E ARTE	
CAPÍTULO 21	195
(DESCONSTRUINDO) ESTEREÓTIPOS: NARRATIVAS EM TORNO DO ENSINO DA ARTE	
Mikael Miziescki	
Marcelo Feldhaus	
DOI 10.22533/at.ed.66919270921	
CAPÍTULO 22	207
10 EDIÇÕES DO <i>ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO INSTITUTO DE ARTES DA UNICAMP</i> : O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE AS PUBLICAÇÕES GERADAS PELAS COMUNICAÇÕES ORAIS	
Paulo Roberto Prado Constantino	
DOI 10.22533/at.ed.66919270922	
CAPÍTULO 23	215
EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO: O MATERIAL DIDÁTICO DE ACORDO COM OS PROFESSORES DE ARTE	
Aline Raquel Costa de Oliveira	
Cassiano de Almeida Barros	
Andreia Miranda Moraes do Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.66919270923	
CAPÍTULO 24	223
ENSINO DE ARTES: FRONTEIRAS ENTRE CURRÍCULO E PESQUISA DOCENTE	
Christiane de Faria Pereira Arcuri	
Deise Marins Alcântara	
DOI 10.22533/at.ed.66919270924	
CAPÍTULO 25	234
MÚSICA E EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA	
José Carlos Teixeira Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.66919270925	

CAPÍTULO 26	243
O MATERIAL DIDÁTICO PARA BANDAS DE MÚSICA: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES DE USO	
Fernando Vieira da Cruz	
DOI 10.22533/at.ed.66919270926	
SOBRE O ORGANIZADOR	253
ÍNDICE REMISSIVO	254

O PARFOR E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE NO ÂMBITO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS BRASILEIRAS

Raul da Silveira Santos

Universidade Federal do Pará
Campus Universitário de Bragança
Programa de Pós-Graduação, Mestrado em
Linguagens e Saberes da Amazônia
Belém – Pará

Francisco Pereira de Oliveira

Universidade Federal do Pará
Campus Universitário de Bragança
Programa de Pós-Graduação, Mestrado em
Linguagens e Saberes da Amazônia
Irituia – Pará

RESUMO: O Plano Nacional de Formação Docente da Educação Básica (PARFOR) surge em meio às políticas públicas educacionais para qualificar docentes, em efetivo exercício na educação básica, que não possuíam a formação em graduação (licenciatura). Essas políticas públicas estão alicerçadas nas ações afirmativas, que são um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, assim como mecanismos de inclusão de promoção da igualdade de oportunidades de ordem cultural, pedagógico e psicológico. Nesse sentido, o principal objetivo é analisar as políticas públicas educacionais desenvolvidas (PARFOR) no âmbito das ações afirmativas de Estado, a partir de estudos referentes à

pesquisa bibliográfica em textos, revistas eletrônicas, livros e sites do governo. Ainda, houve a compilação de trabalhos acadêmicos realizados por estudantes da Universidade Federal do Pará. A partir de então, os resultados apontaram para um Programa imbricado de ações afirmativas, por meio de políticas públicas educacionais, onde o docente da educação básica tem a oportunidade de se qualificar para o trabalho e possuir formação superior de forma gratuita e de qualidade. Ainda, percebeu-se que essa ação afirmativa no PARFOR é tida como uma ação de repercussão social, política e pedagógica significativamente para o Estado brasileiro. Adicionalmente, reconhece-se que dentro e meio a tantos programas educacionais propostos e implementados no Brasil, o PARFOR possui uma política pública de ação afirmativa efetiva, corrigindo, parcialmente, mas de forma significativa, o déficit histórico com relação à oportunidade de acessar o ensino superior para a qualificação na docência e assim poder atender às exigências de formação para atuar na educação básica no território brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: PARFOR; Ações afirmativas; Políticas Públicas.

PARFOR AND ITS CONTRIBUTIONS
IN TEACHER TRAINING: AN ANALYSIS
WITHIN THE FRAMEWORK OF BRAZILIAN

AFFIRMATIVE ACTIONS

ABSTRACT: The National Teacher Education Plan for Basic Education (PARFOR) appears among public educational policies to qualify teachers, in actual exercise in basic education, who did not have undergraduate education. These public policies are based on affirmative actions, which are a set of public and private policies of a compulsory nature, as well as inclusion mechanisms to promote equal opportunities of cultural, pedagogical and psychological. In this sense, the main objective is to analyze the educational public policies developed (PARFOR) in the context of affirmative State actions, based on studies related to bibliographic research in texts, electronic journals, books and government websites. In addition, there was a compilation of academic papers carried out by students from the Federal University of Pará. From then on, the results pointed to an imbricated program of affirmative actions, through public educational policies, where the basic education teacher has the opportunity to qualify for the job and to have superior training free of charge and of quality. It was also noted that this affirmative action in PARFOR is considered an action of social, political and pedagogical repercussion significantly for the Brazilian State. In addition, it is recognized that within and among many educational programs proposed and implemented in Brazil, PARFOR has a public policy of effective affirmative action, partially correcting, but in a significant way, the historical deficit regarding the opportunity to access education superior for the qualification in the teaching and thus to be able to attend the training requirements to act in the basic education in the Brazilian territory.

KEYWORDS: PARFOR; Affirmative action; Public policy.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto dos estudos relacionados ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e as Ações Afirmativas, com o objetivo principal de analisar este plano enquanto uma política pública de formação de professores e ao mesmo tempo visibilizar com elementos das ações afirmativas, que também são mecanismos de promoção da igualdade ou correção da mesma, já que visa amenizar os danos que historicamente foram feitos as minorias. Para ratificar essa argumentação, Leite (2011, p. 7), ressalta que:

Esse tratamento “preferencial” destinado àqueles que historicamente foram marginalizados, coloca em questão, além dos aspectos citados, vários outros relacionados ao acesso de grupos específicos (não só negros), uma vez que apresenta um caráter contraditório: ao mesmo tempo em que propagandeia a ampliação da oportunidade e ascensão social, reforça estereótipos já existentes de falsas “inferioridades”.

As ações afirmativas surgiram como possíveis respostas aos problemas criados pela discriminação e desigualdades que estão presentes na sociedade, e, estão voltadas para grupos que são considerados vítimas de processos históricos de exclusão e discriminação, ou seja, geralmente abarcam as minorias étnicas, raciais,

mulheres e deficientes. Pode-se, então, considerar as ações afirmativas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, assim como são consideradas mecanismos de inclusão e promoção da igualdade.

A princípio, justificam-se os usos das medidas de ações afirmativas com o seguinte argumento: que tal prática é uma política social, com intuito de alcançar uma série de objetivos. Por conseguinte, começa a ganhar força no final dos anos oitenta e início dos anos noventa do século passado, a intenção era e ainda é, a superação das desigualdades. Vale ressaltar que nesse período, ações afirmativas já tinham sido adotadas por outros países, na intenção de beneficiar determinados grupos da sociedade. O termo “ação afirmativa” tem origem nos Estados Unidos, que são tidos como referência no assunto.

Adicionalmente, observa-se o que Pierré (2004, p. 8) ressalta quando “conclui que o princípio da discriminação positiva tem um papel fundamental na conciliação do aparente conflito entre princípio de igualdade de todos os cidadãos e o reconhecimento do direito a diferença”. Vale lembrar, que para o Brasil, medidas de cunho social não são novidades. Desde o século XIX, o Brasil vivencia a intervenção do Estado por intermédio da legislação, com o objetivo de favorecer a integração de determinado segmento da sociedade. O público alvo varia de acordo com as situações existentes, e sempre abrangem grupos como “minorias”.

No mês de janeiro do ano de 2009, através do Decreto 6.755, foi instituída a Política Nacional de Formação dos Professores do Magistério da Educação Básica, tendo a finalidade de organizar a formação desses profissionais. Com isso, o Ministério da Educação (MEC), por meio do PARFOR, atende o que se preconiza na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394/96, quando determina que todos os professores da educação básica sejam formados (Graduação, Licenciatura), conforme descrito no Artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2010, p. 46).

Durante muito tempo a educação superior esteve restrita a uma pequena parcela da população, onde apenas aqueles que tinham certo poder aquisitivo conseguiam títulos mais elevados e, com isso, obtinham os melhores cargos no mercado de trabalho. A formação de professores também esteve restrita por muito tempo e os que exerciam não eram cobrados por uma melhor qualificação ou mesmo não tiveram oportunidade de acessar o ensino superior por diversos motivos, mas o principal era e ainda é o afunilamento no processo seletivo. Ademais, os problemas econômicos e sociais cooperavam para essa disparidade na busca por uma melhor qualificação, composto, ainda pelo descaso por parte do Estado brasileiro.

O descaso pelo preparo do mestre fazia sentido em uma sociedade não comprometida em priorizar a educação elementar. Além disso, prevalecia à tradição pragmática de acolher professores sem formação. Conforme o pressuposto de que não havia necessidade de nenhum método pedagógico específico. Essa tendência, embora começasse a ser criticada pelo governo, predominaria ainda por muito tempo, em decorrência da concepção “artesanal” da formação do professor (ARANHA, 2006, p. 45).

No entanto, com o passar do tempo essa concepção foi mudando, uma sociedade capitalista não admitiria mais o fracasso na educação. Com isso, passou-se a investir mais em educação, não o necessário, e principalmente na formação de professores. O Estado passou a fomentar, a partir das pressões sociais, a busca por uma melhor qualificação por meio de programas, entre eles o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), justificando que uma porcentagem, significativa de professores exerciam a docência apenas com o magistério (o ensino médio), ou seja, sem a habilitação no ensino superior e, certamente, quando a pressão social faz com que a legislação educacional lance a diretriz para a docência na educação básica seja exercida somente por profissionais graduado-licenciados, tem-se como saída a criação do PARFOR em maio de 2009.

A HISTÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

Para se entender melhor como as ações afirmativas foram se tornando se possíveis em nosso País, precisa-se rever alguns fatos históricos e sociais que contribuíram para que medidas compensatórias fossem tomadas. Inicialmente, diz-se que “o termo ação afirmativa chega ao Brasil carregado de uma diversidade de sentidos” (MOEHLECKE, 2002, p. 2002). Logo, as ações afirmativas emergem como uma das possibilidades para solucionar as desigualdades sociais que permeiam a sociedade brasileira.

O Brasil na década de 1930 do século passado passa por algumas reformas educacionais, com isso, passa a acreditar que a intervenção do Estado na educação seria a melhor solução para os problemas do Brasil, entre eles, os sociais, econômicos e políticos e, essas reformas, são discorridas a partir das ideias de Shiroma (2002, p. 17), quando descreve que:

Os debates políticos que se travavam no alvorecer dos anos de 1930 incluíam um crescente interesse pelas questões educacionais. Herança de anos anteriores ganhava força entre vários intelectuais e políticos da época, a ideia de que era indispensável à modernização do Brasil a montagem de um estado nacional, centralizador, antiliberal e intervencionista. [...] as possibilidades de intervenção do processo educativo eram superestimadas a tal ponto que nele pareciam estar contidas as soluções para os problemas do país: sociais, econômicos ou políticos.

Em 1968 ocorre o debate em torno dessa questão, através do Ministério do Tribunal Superior do Trabalho, na qual os técnicos se posicionaram a favor das leis que beneficia as camadas desfavorecidas. No entanto, somente em 1980 houve a primeira formulação de uma lei nesse âmbito, ou seja, políticas de caráter

compensatório. Medidas foram elaboradas, porém, esse projeto não foi aprovado pelo Congresso Nacional. Projeto este criado pelo então deputado federal Abdias Nascimento.

Apenas em 1988, por meio da Constituição Federal do Brasil, Artigo 37 é estabelecido um percentual dos cargos públicos para “portadores de deficiência”, hoje nominadas como “pessoas com deficiência”. É a partir daí que começam as primeiras deliberações em torno da política de ações afirmativas. E, 1995 são adotadas, nacionalmente, a primeira política de cotas, que correspondia e corresponde até os dias atuais, à reserva de 30% das vagas para mulheres exercerem atividades em cargos públicos.

Em 2007, com a adesão do “Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação”, foi estabelecido no país um regime de colaboração entre a União com os estados e municípios, com a intenção de assegurar a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394/96, para todos os professores que atuam na educação básica, que determina no Artigo 62, já citado neste trabalho. Esse conjunto de medidas no contexto do Poder Público acusa para um reconhecimento da existência de problemas de cunho social.

INCURSÕES TEÓRICAS

O Decreto de nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, institui a Política Nacional de Formação do Magistério da Educação Básica, com a seguinte redação:

Art. 1º - Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais de magistério para as redes públicas da educação básica.

Já o Decreto de Nº 4.228, de 13 de maio de 2002, em seu Artigo 3º e Parágrafos V, VI e IX, versam sobre a importância da promoção da igualdade por meio das ações afirmativas:

V- estimular o desenvolvimento de ações de capacitação com foco nas medidas de promoção da igualdade de oportunidades e de acesso à cidadania. VI- promover a sensibilização dos servidores públicos para a necessidade de proteger os direitos humanos e eliminar as desigualdades de gênero, raça e as que se vinculam às pessoas portadoras de deficiência. IX- promover, no âmbito interno, os instrumentos internacionais de que o Brasil seja parte sobre o combate à discriminação e a promoção da igualdade (BRASIL, 2002).

Considera-se, portanto, que as ações afirmativas no âmbito do PARFOR possuem grande importância quando se evidencia, por primeiro termo em um âmbito global e, por segundo, não menos importante, em um contexto nacional, já que se trata de uma política interna. Ao falarmos de ações afirmativas, estamos nos remetendo ao princípio e à necessidade de que haja igualdade na sociedade. Ou seja, consiste em falar de políticas públicas voltadas para grupos sociais historicamente excluídos.

As ações afirmativas nos dias correntes é um termo de amplo alcance que designa um conjunto de estratégias, iniciativas ou políticas que visam favorecer grupos ou segmentos sociais que se encontram em piores condições de competição em qualquer sociedade em razão, na maior parte das vezes, da prática de discriminação negativas, sejam elas presentes ou passadas (MENEZES, 2001, p. 27).

Os acontecimentos históricos ao decorrer dos séculos, privilegiaram e ao mesmo tempo desprivilegiaram outros grupos sociais. Nos dias de hoje fica nítido a exclusão social, política e econômica dessas minorias. No entanto, essa desigualdade deve ser combatida através de políticas públicas. Precisa-se de ações que garantam os direitos de cidadania e, as políticas públicas são, constitucionalmente, uma forma de assegurar esses direitos, como bem ratifica Demo (2000, p. 14), “os direitos humanos são inalienáveis, e devidos por natureza”.

Logo, ressalta-se que o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica é uma ação emergencial, mas significativa, que visa estimular a formação em nível superior de professores em exercício nas redes públicas da educação básica do Brasil. Com isso, esse Plano insere professores que estavam sem a devida qualificação (Licenciatura em ensino superior), mas em efetivo exercício no ensino básico por diversas escolas de nossos estados do território brasileiro. De acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 50).

A profissionalização é entendida como desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Dentro do campo da docência, o processo de profissionalização estabelece estreitas relações com a formação profissional, pois nos últimos tempos, as abordagens concernentes à profissionalização docente têm despertado um grande interesse por parte dos pesquisadores que atuam no campo da educação. Logo, importa-se, sobremaneira, falar da formação de professores no âmbito das ações afirmativas, a partir de uma política distributiva, ou seja, faz parte de um contexto de políticas públicas de formação de professores, que visa à mudança do quadro de docentes que atuam sem a devida qualificação exigida por lei.

Nessa assertiva, Bergman (1996, p. 7) entende que:

Ação afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certas pessoas em determinados empregos ou escolas. É uma companhia de seguros tomando decisões para romper com sua tradição de promover a posições executivas, unicamente homens brancos. É a comissão de admissão da Universidade da Califórnia em Berkeley buscando elevar o número de negros nas classes iniciais. Ações afirmativas pode ser um programa formal e escrito, um plano envolvendo múltiplas partes.

Fica clara a ideia e principalmente a necessidade de se promover a ascensão de grupos que foram historicamente inferiorizados e, com essa promoção, começa a construir uma sociedade mais justa. Logo, a ação afirmativa tem

Como função específica a promoção de oportunidades iguais para pessoas vitimadas por discriminação. Seu objetivo é, portanto, o de fazer com que os benefícios possam vir a competir efetivamente por serviços educacionais e por posições no mercado de trabalho (CONTINS & SANT'ANA, 1996, p. 210).

É nítida a proposição da ação afirmativa dentro da conjuntura de uma sociedade desigual e excludente de várias minorias e, entre essas minorias, estão alguns professores que atuavam (e alguns ainda atuam) em sala de aula sem a devida qualificação (graduação/licenciatura), já que por alguns fatores não tiveram a oportunidade de se qualificarem. O PARFOR, em sua constituição, apesar de não ser pensado como uma política de ação afirmativa tem um cunho compensatório, já que o mesmo visa corrigir, mesmo que parcialmente esse déficit na qualificação dos profissionais da educação básica. Ou seja,

As ações afirmativas, além de mecanismos compensatórios de um passado de discriminação, apresenta uma dimensão prospectiva, ao buscar concretizar um projeto de igualdade através do acesso a bens públicos que possam elevar as condições de vida dos beneficiários dessas políticas (UFAM, 2014, p. 5).

O que são ações afirmativas e no que concerne sua função? Segundo o ex-presidente do STF e professor Joaquim Barbosa (2010):

Concebidas pioneiramente pelo direito dos Estados Unidos da América, as ações afirmativas consistem em políticas públicas (e também privada) voltadas à concretização do princípio constitucional de igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade.

Enquanto políticas de cunho compensatório, as ações afirmativas cumprem um importante papel para a sociedade, que é de assegurar à diversidade e o direito a mesma, através de medidas concretas que fomentem a diversidade em nossa sociedade. Por assim entender, corrobora-se que

Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 1996).

Tendo em vista o passado histórico do nosso país, fica claro a necessidade de políticas de invento compensatório, para que o conceito de cidadania não seja algo fictício, mas real na sociedade brasileira.

O PARFOR E OS DADOS ESTATÍSTICOS NO PARÁ

Entre 2009 e 2013, foi ofertado no PARFOR um total de 244.065 vagas. Deste total 70,09% são cursos de primeira licenciatura, 26,59% de segunda licenciatura e

3,32% de formação pedagógica. Na Tabela 1 é apresentada a distribuição regional das matrículas 2009-2013, por região no Brasil. Enquanto que na Tabela 2, são trazidos dados relacionados aos Cursos que ofertaram vagas para Professores-Alunos cursarem o Ensino Superior nos institutos e universidades do estado do Pará, esse percentual é extraído dos 100% ofertados entre os cursos de graduação.

Região	Percentual de Matrícula por Região
Norte	48,86%
Nordeste	38,18%
Centro-Oeste	1,38%
Sul	7,76%
Sudeste	3,81%
Total	100%

TABELA 1. Distribuição regional e percentual de matrículas nos cursos de formação docente na educação básica no PARFOR entre 2009 e 2013 no Brasil.

Fonte: www.capes.gov.br

Cursos	Percentual preenchido
Pedagogia	15,46%
Artes	9,97%
Educação Especial	8,25%
Ciências Naturais/Biológicas	8,19%
Letras – Língua Portuguesa	6,77%
Pedagogia do Campo	5,87%
Matemática	5,62%

TABELA 2. Curso de formação docente e percentual preenchido na oferta de vagas de ensino superior no PARFOR nos institutos e universidades públicas do Pará.

Fonte: www.capes.gov.br

Esses números demonstram a desigualdade em nosso país, seria ingenuidade pensar que o maior percentual de matrícula seja da região Norte, apenas por uma mera coincidência. É do conhecimento de grande parte dos brasileiros que a região Norte sempre foi esquecida pelo poder público. Com isso, poucos investimentos são destinados, por exemplo, na segurança e na saúde. É obvio que a educação também sofre com esse “esquecimento” por parte das nossas autoridades.

Acreditamos que esse seja um dos principais fatores que contribuem para uma grande porcentagem de inscritos no PARFOR, tendo em vista que a educação se dá de forma gradativa. E caso o sujeito não tenha uma educação de qualidade, desde a base, dificilmente ele concorrerá em um nível de igualdade com os demais, que por sua vez tiveram uma melhor preparação melhor, com professores qualificados para o exercício da docência.

Por fim, diz-se que o PARFOR é o resultado da ação conjunta dos movimentos sociais, do Ministério da Educação, de Instituições Públicas de Ensino Superior e

das secretarias de educação dos estados e dos municípios brasileiros, em que foram estabelecidas ações colaborativas com um novo regime de convênio entre estes entes federados e a sociedade civil organizada. Logo, ratifica-se que o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica é direcionado especificamente aos docentes que estavam, e ainda estão, em exercício efetivo nas escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada ao que se preconiza na LDB, N° 9.394/96.

CONCLUSÕES

Entre os anos de 2009 e de 2013, tem-se o registro de um total de 70.220 professores da rede pública com efetiva matrícula em 2.145 turmas implantadas em todo o território brasileiro, por meio da oferta de vagas em diversos cursos de graduação/licenciatura nos institutos e universidades públicas de ensino superior, como se observou na Tabela 1.

O presente estudo, de forma breve e objetiva, analisou o PARFOR no âmbito das ações afirmativas, além de fazer um pequeno resgate do contexto histórico, com vistas à década de 30 do século passado, pelos anos compreendidos de 1968 a 1995, onde é adotada a primeira política de cotas no Estado brasileiro.

No ano de 2007, também foi importante com a adesão do “Plano de Metas e Compromisso Todos Pela Educação”, onde a principal meta era universalizar a educação básica e o ensino superior para todos os povos da nação brasileira, independente de suas culturas, crenças, etnias ou classes sociais e econômicas. E, finalmente, no ano de 2009, foi criado o PARFOR, a partir das pressões dos movimentos sociais e depois regulado e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Lei N° 9.394/96.

Os dados estatísticos reforçam a arguição tecida nos itens anteriores, uma vez que trazem elementos capazes de justificar a expressão “significativa” usada no corpo do presente texto para massificar a ideia de que o PARFOR é uma política pública de educação, no âmbito das ações afirmativas. O que, certamente, são corporificadas quando se observam os números (%) de matrículas nas regiões brasileiras, com o destaque para as regiões do norte e do nordeste.

Constatou-se. Portanto, que o PARFOR conseguiu romper os muros das instituições de ensino superior para dar lugar e voz aos professores, em efetivo exercício, da educação básica que não possuíam licenciatura e, portanto, não habilitados para ministrarem aulas no ensino básico. Logo, diz-se que essas medidas tomadas em âmbito nacional foram e são políticas públicas de educação e inclusivas, assim como é pertinente ratificar que são ações afirmativas.

Logo, conjectura-se que o PARFOR é uma política pública efetiva e tem demonstrado mudanças significativas no processo de formação dos professores

da educação básica e, conseqüentemente, no processo de ensinar e aprender no cotidiano de sala de aulas no território brasileiro, em especial, para a região norte. E, aos poucos, a dívida histórica com aqueles sujeitos que ficaram e a inda ficam à margem de seus direitos, estão sendo corrigidas, de forma lenta, mas estão acontecendo para diminuir as desigualdades em nosso País.

Conclusivamente, não concluindo, deixamos aqui a nossa pequena contribuição para mostrar à sociedade que a Educação é o caminho e saída para os vários problemas que impactam o social, o econômico e o cultural, ou seja, o que foi exposto aqui é apenas um recorte de nosso esforço por uma educação de qualidade, inclusiva e sempre gratuita a todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BERGMANN, Barbara. **In Defense of Affirmative Action**. New York: BasicBooks, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/96**. Ministério da Educação/ MEC. de 20 de dezembro de 1996. Brasília: DOU, 23/12/1996.

CONTINS, Marcia; SANT'ANA, Luiz. Carlos. O Movimento negro e a questão da ação afirmativa. **Estudos Feministas**. IFCS/UFRJ-PPCIS/Uerj, v. 4, n. 1, p.209-220, 1996.

DEMO, Pedro. **Educação pelo avesso: assistência como direito e problema**. São Paulo: Cortez, 2000.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade (o Direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA)**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001. Acessado em 25/05/2017. Disponível em: http://www.pucRio.br/pibic/relatorio_resumo2008/relatorios/ccs/dir/relatorio_alessandra.pdf

LEITE, Janete Luzia. Políticas de cotas no Brasil: política social. **Revista Katálisis**, v. 14, n. 1, p. 23-31 jan./jun. 2011.

MENEZES, Paulo Lucena de. **Ação afirmativa (affirmative action) no direito norteamericano**. São Paulo: Revistas dos Tribunais, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **PESQUISA SOCIAL: teoria, método e criatividade**; capítulo 3: trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta / Cecília de Souza Minayo (organizadora). 28. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: **história e debates no Brasil**. Cadernos de pesquisa, v. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MORIN, Edgar. Os desafios. In: **A cabeça bem feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8 edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, capítulo 1, p. 13-33.

PIERRÉ-CAPS, Stéphane. O direito das minorias. In: ROULAND, Norbert (Org.). **Direito das minorias e dos povos autóctones**. Brasília: EdUnB, 2004. p. 65- 366.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Izauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o Professor**,

profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; et al. **Política educacional**. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, Departamento de Políticas Afirmativas. Nota Técnica 01/2014.

SOBRE O ORGANIZADOR

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME: Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: williandouglas@uft.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acesso ao ensino superior 148
Ações afirmativas 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165
Alimentação escolar 6, 141, 144, 145, 146, 147

B

BNCC 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 223, 226, 227, 228, 231, 233

C

Carreira 70, 79, 93, 113, 119, 125, 126, 127, 128, 129, 153, 156, 182, 184, 185
Ciência 40, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 60, 79, 82, 83, 85, 87, 111, 119, 124, 125, 126, 129, 132, 168, 169, 171, 172, 173, 176, 177, 178, 179, 182, 183, 184, 185, 214
Ciências humanas 24, 37, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 124, 206
Ciências naturais 43, 44, 50, 51, 164
Classe social 36, 37, 40, 56, 101
Conhecimento científico 43, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 59, 68, 87, 93
Crise 40, 88, 89, 90, 155, 181, 182, 184, 186, 212, 238, 241
Crise docente 88, 89, 90
Currículo integrado 59, 61, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 176, 177, 178, 179

D

Desconstrução 37, 39, 195, 197, 202
Direito 9, 47, 57, 80, 115, 125, 134, 135, 141, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 159, 163, 166, 172, 181, 182, 183, 184, 186, 189, 216
Direito à educação 9, 80, 115, 148, 149, 151
Docente 11, 12, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 31, 32, 43, 70, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 112, 114, 115, 118, 124, 133, 134, 140, 141, 157, 162, 164, 188, 189, 192, 194, 210, 219, 223, 224, 225, 226, 229, 230, 231
Documentos do IFPA 168

E

Educação infantil 24, 25, 26, 29, 30, 34, 35, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 159, 196, 201, 204, 205
Educação musical 98, 99, 100, 101, 102, 104, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 221, 222, 252
Educação profissional 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 115, 152, 169, 171, 176, 179, 210
Educação Profissional e Tecnológica no Amazonas 77, 79
Educação superior 11, 17, 21, 78, 79, 80, 87, 95, 106, 147, 154, 159, 183, 186

EJA 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156

Enfermagem 16, 17, 18, 19, 22, 23, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 74, 75, 76, 124

Ensino 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 33, 34, 35, 43, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 88, 89, 90, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 104, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 129, 130, 133, 134, 136, 139, 140, 141, 143, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 157, 159, 160, 162, 164, 165, 167, 170, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 185, 186, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 210, 212, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 250, 251

Ensino aprendizagem 5, 88, 110, 123

Ensino de arte 195, 205, 206, 216, 233

Ensino superior 11, 12, 14, 17, 18, 20, 35, 81, 90, 94, 96, 97, 113, 116, 120, 122, 124, 126, 148, 150, 157, 159, 160, 162, 164, 165, 181, 182, 183, 185, 186, 194, 210, 212

Estágio supervisionado 23, 24, 27, 28, 30, 34, 35, 98, 99, 100, 101, 103, 210

Estereótipos 158, 184, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 206

Expressividade 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 119

F

Formação acadêmica 81, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132

Formação continuada 33, 86, 105, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 146, 148, 155, 188, 189, 194

Formação de professores 11, 13, 20, 22, 27, 33, 51, 52, 98, 104, 114, 115, 116, 133, 140, 147, 148, 157, 158, 159, 160, 162, 165, 188, 205, 209, 211, 216, 226

Formação integral 4, 54, 60, 61, 62, 128, 176, 179, 216

Formação profissional 23, 58, 64, 70, 71, 72, 109, 112, 116, 123, 152, 156, 162, 172, 177

G

Gestão administrativa financeira 1

Gestão compartilhada 1, 5, 8, 9, 10

H

Hora-atividade 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140

I

Identidade 9, 10, 20, 21, 22, 30, 31, 35, 36, 41, 94, 97, 112, 119, 131, 179, 181, 184, 185, 186, 222, 225, 228, 229, 232, 242

Integração curricular 54, 60, 61, 62, 176

M

Metodologias ativas de ensino 120, 188

O

Ontopsicologia 181, 182, 184, 185, 186, 187

P

Pedagogia universitária 11, 14, 20, 21, 115, 141, 194

Políticas públicas 61, 65, 70, 78, 79, 81, 82, 84, 86, 94, 148, 150, 156, 157, 159, 161, 162, 163, 165, 209, 212, 242

Pós-modernidade 36

Professor 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 48, 49, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 124, 125, 134, 136, 147, 149, 160, 163, 166, 170, 182, 183, 195, 196, 197, 199, 201, 203, 204, 206, 210, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 226, 228, 232, 236, 240, 246, 247, 250, 253

Projeto integrador 168, 169, 175, 176, 177

Promoção da saúde 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 147

Publicação científica 77, 81, 83

R

Regulamentações 141

T

Trabalho docente 11, 12, 18, 20, 21, 94, 112, 133, 140

U

Universidade 2, 11, 22, 24, 29, 33, 34, 35, 36, 41, 43, 54, 64, 87, 88, 91, 96, 98, 103, 105, 107, 110, 112, 117, 119, 120, 124, 125, 133, 140, 141, 148, 153, 155, 157, 162, 167, 179, 183, 194, 195, 197, 204, 205, 206, 209, 212, 213, 215, 223, 224, 239, 243, 253

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-666-9

