

Políticas Públicas na Educação Brasileira: Educação Profissional e Tecnológica



Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Atena
Editora

Ano 2019

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Políticas Públicas na Educação Brasileira:
Educação Profissional e Tecnológica

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Rafael Sandrini Filho
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

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

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
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
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª 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
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
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. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª 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 Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
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. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
P769	Políticas públicas na educação brasileira [recurso eletrônico] : educação profissional e tecnológica / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-726-0 DOI 10.22533/at.ed.260191710 1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Políticas públicas. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série. CDD 379.81
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 “Políticas Públicas na Educação Brasileira, Educação Profissional e Tecnológica” reúne 17 artigos de pesquisadores de diversos estados e instituições brasileiras. O objetivo em organizar este livro foi o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios educacionais, sobretudo, da educação profissional e tecnológica, assim como para as políticas públicas em educação.

As pesquisas foram agrupadas em 3 partes. Na primeira parte, relacionamos as pesquisas que discutem as políticas públicas em educação, empreendedorismo e educação tecnológica. Na segunda, trazemos autores que apresentam estudos de casos com a temática gênero e sexualidade e o contexto escolar. Por último, mas não menos importante, reunimos as pesquisas que debatem e apresentam resultados e propostas para educação profissional e tecnológica.

Sejam bem-vindos ao livro “Políticas Públicas na Educação Brasileira, Educação Profissional e Tecnológica”, entregamos, em primeira mão, este conjunto de conhecimentos. Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL : DESCASO, CONVENIÊNCIA, AVANÇO E RETROCESSO	
Fabiana Morais de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.2601917101	
CAPÍTULO 2	13
A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA FRENTE ÀS DESIGUALDADES: A (IN)EFETIVIDADE DO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NAS ESCOLAS DE CAMAÇARI	
Francyelle dos Santos Correia	
Jaqueline de Andrade Santos	
Nilson Carvalho Crusoé Júnior	
Rafael Bomfim Souza	
Tamires de Oliveira Ribeiro	
Vitoria Queren Bispo Ventura	
Vivian Pereira Mota Neves	
DOI 10.22533/at.ed.2601917102	
CAPÍTULO 3	23
EDUCAÇÃO FEDERAL: AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO DE IVAIPORÃ/PR E REGIÃO	
Débora da Costa Pereira	
Fábio André Hahn	
Marcos Clair Bovo	
DOI 10.22533/at.ed.2601917103	
CAPÍTULO 4	36
POLÍTICAS PÚBLICAS E O EMPREENDEDORISMO VOLTADO AO ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO COM APOIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NO BRASIL	
Roberto Righi	
DOI 10.22533/at.ed.2601917104	
CAPÍTULO 5	48
USO DAS REDES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	
Raquel Martins Fernandes Mota	
Paulo Alves Oliveira	
Daiara Colpani	
Fernanda Silveira Carvalho de Souza	
Rodrigo Ribeiro de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.2601917105	
CAPÍTULO 6	67
GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM PARA O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS	
Carolina Farias da Costa	
Aniéli Altmeyer Hermann	
Ariane Stahlhofer Schumann	
Branca Luíse Bayer	
Laura Konageski Felden	
Márcio Roberto Boton	
Ana Rita Kraemer da Fontoura	

CAPÍTULO 7 72

GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA E IMPACTOS NA CONTINUIDADE DOS ESTUDOS

Luiz Henrique Pereira Pavan

Paola Maiara Angst

Taciara Lais Borgartz

Analice Marchezan

DOI 10.22533/at.ed.2601917107

CAPÍTULO 8 82

RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: UMA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO DOS ALUNOS DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

Micheli dos Santos de Lima

Franciele Rosa da Silva

Milene dos Santos de Lima

Thays Ferreira da Silva

Bruna Letiele Damaceno da Silva

Gessica Zen

Elis da Silva Viana

Maria Carine Nunes da Silva

DOI 10.22533/at.ed.2601917108

CAPÍTULO 9 88

A ÉTICA NO MARKETING DE DESTINO PARA A TERCEIRA IDADE

Raquel da Silva Brum

Bernarda Rodrigues Lopes

Luciana Maroñas Monks

DOI 10.22533/at.ed.2601917109

CAPÍTULO 10 93

VIAGEM TÉCNICA: UM OLHAR SOBRE A ACESSIBILIDADE NA REGIÃO DOS SETE POVOS DAS MISSÕES

Cláudio Gabriel Soares Araújo

Kellem Paula Rohã Araujo

Leonice Vercelheze Friedrich

Carmen Regina Dorneles Nogueira

Fátima Regina Zan

DOI 10.22533/at.ed.26019171010

CAPÍTULO 11 104

ATUAÇÃO DAS EQUIPES DA ESTRATÉGIA DE SAÚDE DA FAMÍLIA FRENTE À REALIZAÇÃO DA VISITA DOMICILIAR

Iris Camilla Bezerra de Lima Vasconcelos

Janaina Yara Do Nascimento Prestes

Déborah Franciane de Castro Pessoa

Ketilly Moane Silva

Luiz Felipe da Silva

Suellen Daves Cardona Fernandes Farias

Raiza Raiane Silva Ribeiro

Suellen Alyne Alves dos santos

Sheila Juliana Leite Lima

Ana Paula dos Santos Albuquerque

Andreza Cavalcanti Vasconcelos

Dayanne Caroline de Assis Silva

CAPÍTULO 12	116
DIÁLOGO SOBRE DISCIPLINA À LUZ DOS PENSAMENTOS DE MICHEL FOUCAULT E ANTONIO GRAMSCI	
Janiara de Lima Medeiros	
Fabio da Silva Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.26019171012	
CAPÍTULO 13	128
EM DEFESA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO SIGNIFICATIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A DIDÁTICA CONTEXTUALIZADA	
Marcella da Silva Estevez Pacheco Guedes	
DOI 10.22533/at.ed.26019171013	
CAPÍTULO 14	139
ESTRATÉGIAS DE ENSINAGEM: AS CONTRIBUIÇÕES DAS OFICINAS TEMÁTICAS PRA A APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS	
Ariéli Santos de Oliveira	
Cláudia Maria Ferreira Ferst	
Juliana Limana Malavolta	
DOI 10.22533/at.ed.26019171014	
CAPÍTULO 15	146
FRÉDÉRIC CHOPIN E O ENSINO DE PIANO NA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR – BA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DAS METODOLOGIAS DE ENSINO	
Yago Peixoto Miranda	
Raimundo Mentor de Melo Fortes Filho	
DOI 10.22533/at.ed.26019171015	
CAPÍTULO 16	165
INVASORES BIOLÓGICOS DO PAMPA: UMA ABORDAGEM VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	
Aline Maciel dos Santos	
Fernanda Machado Lourenço	
Rose Cleir da Silva Pereira	
Carine Carloto da Silva	
Tanize Gonçalves da Silva	
Êmila Silveira de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.26019171016	
CAPÍTULO 17	172
O ESTADO DO CONHECIMENTO, AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA, MODALIDADE PRESENCIAL	
Sirlei Janner	
Marta Pontin Darsie	
DOI 10.22533/at.ed.26019171017	
SOBRE O ORGANIZADOR	185
ÍNDICE REMISSIVO	186

EM DEFESA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO SIGNIFICATIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A DIDÁTICA CONTEXTUALIZADA

Marcella da Silva Estevez Pacheco Guedes

UERJ / FEBF

Duque de Caxias - RJ

RESUMO: O presente artigo é fruto de um relato de experiência sobre estágio supervisionado significativo, na perspectiva da investigação-ação como elemento de construção do conhecimento profissional prático, defendida por Oliveira-Formosinho (2016). A pesquisa foi realizada no primeiro semestre 2017, em uma turma de Pedagogia da UERJ, na Faculdade de Educação na Baixada Fluminense. O estágio supervisionado III foi realizado em algumas escolas normais (formação de professores em nível médio) da rede pública estadual do Rio de Janeiro. Analisamos as atividades didático-pedagógicas realizadas na turma de Estágio III, bem como refletimos a respeito das concepções críticas das licenciandas sobre sua própria experiência de estágio, registradas no relatório final da disciplina. Nosso principal referencial teórico é baseado em Ghedin et al (2015), Oliveira-Formosinho (2016), Pimenta (2012 e 1995) e Libâneo (2012). Nosso objetivo é defender estágios significativos, na perspectiva do professor-pesquisador e no estágio como campo de pesquisa da prática pedagógica. Tais implicações epistemológicas corroboram a visão de uma didática contextualizada e

ressignificada.

PALAVRAS-CHAVE: estágio supervisionado; professor-pesquisador; formação de professores; didática contextualizada.

ABSTRACT: The present article is the result of an experience report on a supervised supervised stage, from the point of view of action research as an element of practical professional knowledge construction, defended by Oliveira-Formosinho (2016). The research was carried out in the first half of 2017, in a group of Pedagogy of UERJ, at the Faculty of Education in Baixada Fluminense. Supervised stage III was carried out in some normal schools (mid-level teacher training) of the state public network of Rio de Janeiro. We analyze the didactic-pedagogical activities carried out in the Stage III class, as well as reflect on the critical conceptions of the licenciandas about their own internship experience, recorded in the final report of the discipline. Our main theoretical reference is based on Ghedin et al (2015), Oliveira-Formosinho (2016), Pimenta (2012 and 1995) and Libâneo (2012). Our goal is to defend significant stages from the perspective of the teacher-researcher and at the stage as a field of research of pedagogical practice. These epistemological implications corroborate the vision of contextualized and re-significated didactics.

KEYWORDS: supervised internship; professor-researcher; teacher training; contextualized teaching.

INTRODUÇÃO

O presente artigo¹, intitulado “Em defesa do Estágio Supervisionado Significativo na Formação de Professores: A Didática Contextualizada”, tem como objetivo analisar as atividades didático-pedagógicas e as concepções críticas das licenciandas do curso de Pedagogia da UERJ-FEBF, na disciplina Estágio Supervisionado III, ocorrida no primeiro semestre de 2017.

Defende-se que a investigação-ação é uma escolha metodológica que pode gerar conhecimento profissional prático (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016). A investigação-ação realizada na turma de estágio propiciou reflexões assertivas sobre estágio significativo, prática pedagógica, formação de professores e didática contextualizada. De acordo com Pimenta (2012), a formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório. Sendo assim, desenvolver pesquisas nessa tendência implica posições político-educacionais que apostam nos professores como autores na prática social. É o caso do nosso estudo: ao defendermos estágios significativos a partir da prática investigativa das licenciandas, estamos escolhendo caminhos de formação que levam a práticas pedagógicas reflexivas e contextualizadas. Além disso, queremos enfatizar a importância do estágio realizado a partir de pesquisas, bem como conceber a didática como importante campo disciplinar, já que segundo Libâneo (2012), a prática profissional de professores não é mera atividade técnica, não se constitui como mero fazer resultante de habilidades técnicas, mas como atividade teórica e prática, que resulta em uma prática pensada, já que essa atividade prática é sempre teórica, pensada e um movimento do pensamento.

Ao refletirmos sobre atividades didático-pedagógicas e sobre concepções críticas a respeito de experiências do estágio supervisionado estamos trazendo à tona conceitos importantes para a formação dos professores e para as práticas pedagógicas que embasam as experiências formativas nessa área. As análises e as discussões feitas no presente artigo refletem concepções que podem ser úteis à valorização do desenvolvimento profissional de professores, a partir da lógica de uma formação de professores reflexiva (PIMENTA, 2012), na qual estágios significativos e didática contextualizada ganham centralidade no debate educacional.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nosso referencial teórico enfatiza concepções importantes sobre formação

¹ O artigo em questão foi apresentado no XIX ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), em Salvador (2018).

de professores. As dimensões de nossa análise estão embasadas nos conceitos de estágios com pesquisa, professores-pesquisadores e didática contextualizada. Para iniciar a nossa reflexão temos que partir do pressuposto defendido por Pimenta (2012, p. 35):

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que se supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como *contínua* dos professores, no local do trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores.

A concepção crítica da formação de professores na tendência reflexiva implica considerar a prática pedagógica nos estágios supervisionados, mas Ghedin et al (2015) argumentam que é preciso cautela na abordagem da prática reflexiva para evitar que a ênfase no professor não venha a operar, estranhamente, a separação de sua prática do contexto organizacional no qual ocorre. Fica, portanto, evidenciada a necessidade de articulação entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta. Sendo assim, é fundamental que os professores, já no seu processo de formação inicial, possam fazer uma experiência de pesquisa. O estágio, portanto, constitui-se um tempo e um espaço privilegiado para este processo formativo. E foi isso que ocorreu com as licenciandas da nossa pesquisa: elas vivenciaram o estágio como campo investigativo e os resultados apresentam caminhos interessantes para uma formação inicial repleta de sentido.

Para Pimenta (2012), os saberes da experiência são aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a própria prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. Se é essa a realidade que os futuros professores irão encontrar nas suas práticas pedagógicas, faz-se muito necessário promover o desenvolvimento dos saberes da experiência ainda na formação inicial através da experiência de estágio. Não podemos deixar os saberes da experiência serem apenas desenvolvidos após a formação inicial, quando os professores caem de paraquedas nas armadilhas do cotidiano escolar. Daí a importância dos estágios para que possamos mobilizar os saberes da experiência.

Concebemos estágio como:

O estágio é um componente do currículo que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade. Um programa de didática como o esboçado precisa lançar mão dessa atividade na medida em que ela é propiciadora da inserção dos alunos nas instituições escolares, para o conhecimento de como o processo de ensino aí se dá. Mas, como vimos, esse conhecimento não se restringe a uma unidade escolar. Trata-se de tomar a unidade para compreendê-la na totalidade. A didática não se reduz, no entanto, à atividade de estágio, nem reduz este a ela. Da mesma forma, o estágio pode servir às demais disciplinas e, nesse sentido, ser

uma articuladora do curso. Ademais, como todas as disciplinas, é uma atividade teórica (de conhecimento e estabelecimento de finalidades) na formação do professor. Uma atividade instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional, da transformação da realidade existente. (PIMENTA, 1995, p. 63).

É preciso valorizar o estágio supervisionado na formação de professores a fim de que esse importante campo educacional seja benéfico para propostas curriculares na formação profissional de docentes. Essa formação deve se preocupar com o desenvolvimento profissional dos futuros professores, a partir de uma perspectiva que valoriza o conceito de professor-pesquisador. Para Ghedin et al (2015), a formação do professor-pesquisador é um processo lento e gradual que deve iniciar-se ainda no seio da universidade, devendo prolongar-se por toda trajetória profissional, pois é preciso:

(...) formar um professor-pesquisador e não apenas um professor, que centre a sua atuação em sala de aula na transmissão de conteúdos, ou um pesquisador, que desenvolva pesquisas respeitadas pela comunidade acadêmica, porém sem trazer contribuições significativas ao contexto socioeducativo onde está inserido. Para tanto, partimos do princípio de que a articulação dos saberes presentes no processo formativo do professor permitirá a ele problematizar sua prática e dessa forma dar início ao desenvolvimento de sua autonomia profissional. Também compreende-se que na pesquisa está o sentido que inicia a construção da identidade docente ainda no período de estágio, pois considera-se que a identidade do professor constrói-se a partir do confronto das teorias apresentadas na academia com as suas experiências de vida e de trabalho (GHEDIN et al, 2015, p. 127).

É urgente ressignificar a didática a partir da epistemologia da prática e ações didáticas na formação de professores devem estar em consonância com esses pressupostos que se inserem em concepções críticas da didática. A presente pesquisa está inserida nessa perspectiva, pois acreditamos que a aprendizagem da profissão está inserida em quatro requisitos profissionais do professor, conforme argumenta Libâneo (2012): a) domínio do conteúdo da matéria; b) apropriação de metodologia de ensino e de formas de agir que deem melhor qualidade e eficácia ao trabalho docente; c) conhecimento das características individuais e socioculturais dos alunos; d) conhecimento das práticas socioculturais e institucionais que os alunos estão envolvidos. Todos esses quatro requisitos consideram os contextos concretos de formação docente, por isso que os estágios supervisionados são tão importantes para essa formação.

Defendemos estágios supervisionados com pesquisa, a partir de contextos educacionais concretos que potencializem a aprendizagem dos licenciandos para uma epistemologia da prática, no intuito de desenvolver conhecimentos profissionais úteis para uma docência com sentido e significado. Nossa pesquisa, portanto, leva em consideração algumas percepções das licenciandas.

A ESCOLHA DAS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DECISÕES COMPARTILHADAS

A disciplina de Estágio III foi realizada entre os meses de abril a julho de 2017, em um período muito conturbado da UERJ, por conta de greves por causa da crise financeira do Estado do Rio de Janeiro. Tivemos que nos adaptar à crise e um calendário acadêmico específico foi elaborado a fim de que pudéssemos realizar as atividades acadêmicas nesse período de incertezas e angústias, tanto para professores como para os alunos, pois a falta de pagamento de salários e bolsas afetou os dois públicos. Tivemos também alguns problemas administrativos, como falta de pagamento dos funcionários terceirizados e falta de verba para a universidade, dentre outros.

No entanto, as ações didáticas realizadas pela turma demonstraram resistência e compromisso em defesa da educação pública de qualidade. No total, participaram da disciplina treze alunas comprometidas com a realização do estágio nas escolas normais. É preciso dizer que o estágio III aborda o estágio das disciplinas pedagógicas nas escolas normais e também compreende a gestão escolar, que pode ser realizada nas próprias escolas normais ou em outras escolas públicas, de educação infantil ou séries iniciais do ensino fundamental. A maioria das alunas fez os dois tipos de estágio em uma escola de formação de professores. No entanto, para o presente artigo, iremos enfatizar apenas as questões relacionadas às disciplinas pedagógicas, realizadas na escola normal.

A perspectiva do estágio visto como pesquisa defendida por Pimenta (1995) e Ghedin et al (2015) foi a perspectiva adotada pelas treze licenciandas e o processo dessas investigações foram interessantes e diferentes, de acordo com as realidades educacionais analisadas. Sendo assim, houve a observação da realidade escolar e sua análise através do registro escrito no diário de campo, ferramenta por nós defendida como muito importante para as reflexões das licenciandas pesquisadoras.

Com o intuito de fazermos a defesa pela prática pedagógica nos estágios, em oposição a estágios meramente burocráticos, nos quais há primazia pela observação da realidade escolar, incluímos a participação das alunas nas oficinas temáticas, ministradas por elas e destinadas aos alunos do ensino médio, da escola normal. Cabe ressaltar que essa atividade não foi planejada previamente pela professora da disciplina, autora do presente artigo. Isso que é interessante: as estratégias foram sendo definidas ao longo do processo e a relação alunas-professora foi de fundamental importância para esse processo de construção. Além dessa relação, também foi essencial a vivência significativa das licenciandas nos estágios, já que essa experiência também propiciou a construção das estratégias didáticas da nossa disciplina.

As oficinas temáticas foram pensadas para serem em grupo e foram divididas em quatro temáticas: 1. Oficina de Diversidade Sexual; 2. Oficina de Feminismo; 3. Oficina de Libras; 4. Oficina de Relações Étnico-Raciais. Todas essas sugestões foram feitas pelas próprias alunas, o que demonstra o interesse delas sobre as temáticas. No

entanto, ao invés dessas oficinas serem realizadas nas escolas, optamos por realizar as oficinas na UERJ – FEBF, uma Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, localizada no município de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. Tal escolha foi para fazer com que os alunos do ensino médio conhecessem a UERJ – FEBF, já que grande parte dos alunos das escolas normais não conhece a universidade. Esse evento seria, portanto, uma forma de fazer os jovens da escola saberem que existe a possibilidade de estudo após ensino médio, com uma universidade pública na Baixada Fluminense, com a possibilidade de três cursos de licenciatura: Pedagogia, Geografia e Matemática.

Especialmente no caso da Pedagogia, alguns alunos desse curso são ex-alunos das escolas normais e por isso investir na conscientização de que os alunos do ensino médio podem e devem investir esforços na continuidade dos estudos em nível superior é uma boa estratégia. No caso da nossa disciplina, esse movimento também teve um sentido: fazer com que a UERJ – FEBF seja valorizada, com a entrada futura de novos alunos, uma iniciativa positiva para momentos de crises por quais a universidade passa. Essa decisão também foi discutida nas aulas de estágio e por isso escolhemos um dia para que sessenta alunos do ensino médio de uma escola pública estadual de formação de professores, no interior de Duque de Caxias, pudessem visitar a UERJ – FEBF.

Esse movimento proativo e participativo das licenciandas propiciou um estágio significativo, repleto de conhecimentos e possibilidades para pensar as questões didáticas não como instrumentos técnicos, mas dentro de concepções ressignificadas. As alunas não utilizaram técnicas prontas e aplicaram a determinados planejamentos previamente já construídos. Elas buscaram conhecimento, pesquisaram, adaptaram, reelaboraram as atividades a serem ministradas, dentro de uma lógica que defende o professor como intelectual e nega a visão de um professor técnico executor.

As licenciandas, ao longo do estágio realizado nas escolas, tiveram relativa abertura para estágios não burocráticos. No entanto, ainda prevaleceu a lógica da observação das práticas pedagógicas e sua análise sobre essa observação, através do diário de campo. Não houve espaço para a regência em sala de aula, o que foi compensado pelas oficinas temáticas. Mas a perspectiva de estágio como pesquisa foi o que conduziu as alunas ao processo de aprendizagem do estágio: de forma que o processo foi vivenciado a partir de inquietações reais, presentes nas subjetividades das licenciandas e na inserção institucional de seus estágios.

Nosso objetivo é enfatizar as percepções críticas das estagiárias sobre as vivências no estágio. Tais percepções representam a defesa de estágios não burocráticos e seus destaques não dizem respeito a práticas pedagógicas instrumentais, nas quais basta copiar a técnica ou os elementos favoráveis a uma realidade educacional, como se esses fatores pudessem ser acrescentados sem reflexões a outras realidades. O objetivo é corroborar a ideia de que a vivência educacional é contingencial, sócio-histórica, contextualizada. É preciso investir nessa abordagem didática e o nosso estudo implica reconhecer essa demanda em prol de uma boa formação inicial de

professores.

PERCEPÇÕES DAS ESTAGIÁRIAS SOBRE AS VIVÊNCIAS NOS ESTÁGIOS

Vamos analisar algumas percepções das licenciandas relacionadas à vivência nos estágios. Os nomes das licenciandas são fictícios a fim de preservarmos as suas identidades, com base na ética da pesquisa acadêmica. Começaremos com a aluna Angela:

Em relação à observação do estágio, consegui consolidar a prática e a teoria, mas com necessidade de aprofundamento destas teorias, não evidenciei muito a didática do professor, minha análise que suas práticas estão mais pautadas na pedagogia tradicional, exposição do conteúdo na lousa e exemplificação após a leitura do texto, sem muita profundidade e assimilação do conteúdo proposto, textos simples e com a construção pronta para perguntas e respostas curtas e específicas sem reflexão do tema proposto, apresentando uma pedagogia diretiva, uma reprodução do conhecimento sem maiores discussões e incentivo à curiosidade do aluno (Angela)

A aluna Angela fez uma pesquisa sobre análise dos alunos da escola pesquisada, localizada no centro do Rio de Janeiro, escola de tradição na formação de professores desde a década de 1960. Ela aplicou questionário para setenta e seis alunos com idades entre 16 e 18 anos e de três turmas do terceiro ano do ensino médio e esse questionário tinha informações sobre: a) moradia dos alunos de acordo com áreas administrativas; b) interações entre alunos e professores, direção, funcionários e pais; c) bullying; d) análise do perfil da gestão da escola: autoritária, tecnicista, liberal, democrática/participativa; e) acesso dos alunos a espaços da escola; f) o que pensam sobre o grêmio estudantil; g) deficiências na formação pedagógica; h) avaliação do corpo docente. A iniciativa de fazer essa pesquisa surgiu da Angela e seus dados foram usados no relatório final, com características de pesquisa feita no estágio, o que é um ponto muito favorável para a defesa de estágios com pesquisas. Com relação à sua percepção sobre o estágio, consideramos importante a sua crítica à didática do professor observado e como que essa percepção é importante para embasar suas futuras práticas. No entanto, a aluna Angela não se restringiu a criticar o professor observado. Ela foi além e propôs uma pesquisa, fruto de suas inquietações. É isso que defendemos para que os futuros professores vivenciem estágios significativos.

A aluna Sabrina também fez estágio na mesma instituição de Angela. Vejamos a sua percepção:

Ouvi de uma professora o seguinte questionamento: 'Você tem certeza de que quer ser professora? Ainda dá tempo de mudar'. Ouvei também afirmações como, por exemplo: "Professores de física e de matemática são mais inteligentes que pedagogo". 'Pedagogo é muito'... (a pessoa fez um gesto imitando um cavalo). Todas essas frases foram ditas por profissionais que fazem parte da equipe técnico-pedagógica de uma escola de formação de professores. Uma situação muito ruim e desconfortável, tendo em vista que falaram sabendo que estou na formação de pedagogia. (Sabrina)

É nítido o incômodo da aluna Sabrina com relação aos comentários das professoras sobre a sua futura profissão. Essas são as contradições do campo profissional. Em meio às constantes desvalorizações da profissão docente, encontramos profissionais desmotivados com seu próprio trabalho e que, portanto, não possuem condições para motivar os futuros professores. Cabe à própria aluna ponderar tais discursos e se posicionar frente à sua escolha profissional. Ao contrário de Angela, Sabrina não fez um questionário de pesquisa e aplicou nos alunos. No entanto, seu estágio foi de pesquisa à medida que seu relatório final foi de repleto de reflexões pensadas a partir da vivência do estágio. Isso também é vivenciar o estágio como pesquisa.

A aluna Nilza fez estágio em uma escola tradicional do subúrbio do Rio de Janeiro. Suas percepções foram:

(...) saí desse processo de observação com um certo desapontamento, onde uma maioria significativa de alunos e professores encontram-se de fato desacreditados de um futuro próspero e produtivo para a sociedade. Foi sem dúvida uma grande experiência e aprendizado, isso me faz pensar que estou me formando e futuramente poderá ser eu esse professor frustrado (espero que não). Pode ser utópico querer ser uma pedagoga ou docente que acredita na mudança, claro que não é fácil, mas acredito que uma gota no oceano pode fazer diferença sim, não pode ser a diferença em um mundo, mas podemos ser a diferença na vida de muitos alunos que cruzam nossos caminhos e sem dúvida deixar plantado no coração de cada um uma semente boa para brotar. Essa semente boa que brota em mim é reflexo de alguns professores que passaram por minha vida. (Nilza)

A licencianda Nilza revela toda a sua angústia com relação ao fato de a educação estar desacreditada. Mas o estágio para ela, mesmo tendo corroborado essa visão pessimista da educação, não teve influência negativa no sentido de desestimular a aluna a não prosseguir no magistério. Mais um ponto positivo a favor dos estágios significativos.

A aluna Ivana fez estágio em uma escola de formação de professores, em Duque de Caxias, também muito tradicional na região. Suas percepções foram:

(...) vemos que a finalidade do estágio em docência não tem o intuito de avaliar o professor ou a instituição ao qual este integra de modo a qualificar entre bom ou ruim. A finalidade é desenvolver o futuro professor nas tessituras do ambiente escolar, proporcionando a estes subsídios e aportes para reflexão e ação das atividades ali percebidas para que tenham assim suas identidades profissionais de forma crítica e autônoma de modo a se tornarem profissionais reflexivos. (Ivana)

A aluna Ivana compreendeu que o estágio é muito importante para a construção da sua identidade docente. As percepções críticas sobre o estágio revelam dimensões reflexivas do trabalho docente e por isso o estágio supervisionado para a Ivana é importante nesse desenvolvimento profissional.

A aluna Ana Luiza fez estágio em uma escola no interior de Duque de Caxias. Cabe ressaltar que a aluna, ao entrar em contato com a professora regente da instituição – professora Julia – foi bem acolhida e a professora se mostrou disposta a fazer parceria com a professora regente de estágio. Isso é fundamental para

estágios significativos: a sinergia entre instituições e profissionais das escolas e das universidades. A didática da professora foi avaliada:

Já com relação à observação do estágio, procurei consolidar a prática e a teoria, mas com necessidade de aprofundamento dessas teorias, a didática da professora foi excelente, posso afirmar que suas práticas estão mais pautadas na pedagogia democrática e participativa, exposição do conteúdo através de textos e exemplificação após a exposição de filme ou de debate, aprofundava e assimilava o conteúdo proposto, textos simples, mas bem contextualizados e com conteúdo apropriado para o momento, com boas reflexões do tema proposto. (Ana Luiza)

A boa análise da didática da professora e sua abertura para a parceria escola-universidade no estágio supervisionado com certeza propiciaram boas reflexões para a licencianda Ana Luiza. É preciso dizer que o estágio dessa aluna também foi de fundamental importância para o delineamento das estratégias didáticas traçadas em conjunto pela professora regente do estágio e pelas licenciandas. Isso revela que todos os atores educacionais e todas as instituições estão interligados e por isso que é preciso parcerias e compartilhamento entre as instituições e os atores envolvidos no estágio.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O percurso metodológico do nosso estudo está voltado para um relato de experiência, com abordagem qualitativa, a partir da vivência da autora do artigo como professora de estágio das licenciandas pesquisadas. Tais reflexões na ação profissional são muito importantes para o professor pesquisador e para o campo educacional, pois são frutos de investigações pautadas na vivência educacional contingencial e contextualizada com todas as implicações sócio-históricas, políticas, sociais e culturais advindas dessa vivência. Defendemos, portanto, a investigação-ação, como a enfatizada por Oliveira-Formosinho (2016), a partir da visão de que a investigação-ação é um elemento central para a construção do conhecimento profissional prático do professor. Para a autora, o conhecimento profissional prático:

(...) é de natureza evolutiva, o que significa que está aberto a mudança. Mudar o conhecimento profissional prático não é mera questão do prático individual ou do teórico alinhado, pois requer uma ampla reflexão cultural e social tanto quanto uma mudança nos contextos profissionais, nas relações pessoais, nas relações de poder que os habitam. A consciência crítica em torno desta complexidade tem conduzido ao desenvolvimento de processos e percursos identitários que habitam este *locus* – a recriação pela universidade do conhecimento prático e a reconceitualização de uma epistemologia da prática a partir da construção progressiva da identidade do professor universitário (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 30)

A autora dessa pesquisa, professora universitária, ao escolher a investigação-ação de uma turma de estágio como caminho investigativo, escolhe se posicionar a partir de uma identidade docente de professora pesquisadora, bem como escolhe mostrar a importância, para as licenciandas, de práticas de estágio com pesquisa e investigação, numa defesa baseada em concepções educacionais voltadas para

contextualizações didáticas.

As reflexões compartilhadas ao longo da disciplina, bem como os relatórios escritos pelas licenciandas revelam a importância da investigação-ação em prol de exemplos reais sobre vivências significativas nos estágios de formação. Os resultados, portanto, revelam ativa participação das estagiárias, constante troca e compartilhamento de saberes entre as licenciandas e a professora, bem como bons caminhos investigativos realizados pelas licenciandas em seus campos de estágio.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da nossa pesquisa revelam que as licenciandas realizaram um estágio significativo que possibilitou reflexões consistentes, de acordo com cada realidade escolar vivenciada. Pode-se dizer que o processo de estágio foi realizado com pesquisa e não teve, a princípio, um caminho único para realização de pesquisas no estágio. No entanto, a nossa investigação-ação revelou que o fato de as licenciandas terem tido oportunidades de vivenciarem estágios com pesquisa foi de fundamental importância para a defesa de uma formação de professores contextualizada. Essa contextualização implica reconhecermos que não existem caminhos investigativos únicos a serem seguidos, é preciso ter em mente que os próprios licenciandos vão descobrindo e desenvolvendo esses caminhos, com a ajuda da universidade, bem como com a ajuda das escolas. É fundamental que os atores dessas duas instituições de formação docente estejam em sintonia para propostas de estágios críticos e reflexivos.

Cabe destacar que as ações feitas nessa experiência de investigação-ação estão longe de serem consideradas ideais. Como sinalizamos no início do artigo, o contexto de crise afetou a nossa universidade e o que fizemos foi resistir aos contratempos, lançando mão de estratégias didáticas que tentam promover algum tipo de renovação em práticas de estágio. Estamos, portanto, iniciando um processo de investigação-ação que tenta realizar ações para articular saberes presentes no processo formativo do professor. Muitas outras ações e questões podem e devem ser inseridas na nossa investigação a fim de que continuemos na luta pela valorização de estágios significativos. Um desdobramento positivo dessa primeira investigação é o fato de ela ter propiciado o planejamento de um projeto de extensão que tenta unir os campos da universidade e das escolas estaduais de formação de professores, na perspectiva de ações conjuntas para diálogos sobre profissão docente. Mais um ponto favorável para a defesa dos estágios com pesquisa, já que o projeto de extensão está relacionado ao estágio III na UERJ-FEBF.

Alguns aspectos muito importantes devem ser considerados na formação de professores reflexivos: a) necessidade de uma visão de estágio significativo, a partir da concepção de estágio com pesquisa (GHEDIN et al, 2015); b) defesa de uma

didática contextualizada, com a exigência de alunos vivenciarem práticas pedagógicas voltadas para os alunos das escolas pesquisadas; c) exigência do diário de campo como instrumento de pesquisa do professor reflexivo em formação, que dialoga, critica e se posiciona na realidade investigada; d) importância dos licenciandos serem proativos e participativos para os rumos do estágio e suas possibilidades; e) articulação das universidades e escolas para defesas conjuntas de estágios significativos.

Os resultados encontrados sugerem ações didáticas contextualizadas para vivências significativas de estágio supervisionado na formação de professores. É uma aposta na melhoria da formação profissional de futuros professores e uma defesa no bom desenvolvimento profissional, a partir da epistemologia da prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação-ação defendeu estágios significativos, práticas pedagógicas contextualizadas, preocupação com qualidade na formação de professores, bem como inquietudes com relação às questões didáticas ressignificadas, que fujam de aspectos técnicos, instrumentais e sem criticidade.

Ao defendermos estágios supervisionados com pesquisa estamos defendendo ações didáticas respaldadas na perspectiva do professor-pesquisador e no estágio como campo de pesquisa da prática pedagógica. Os resultados demonstraram algumas importantes questões que não podem ser interpretadas como modelos rígidos a serem seguidos. No entanto, existem alguns fundamentos essenciais para a perspectiva do estágio com pesquisa e por isso defendemos que esses fundamentos sejam levados em consideração a fim de que cada licenciando, dentro de contextos institucionais específicos e de abordagens contingenciais e sócio-históricas, possa desenvolver, com a ajuda das universidades e das escolas, estágios repletos de sentido para a formação do professor-pesquisador.

REFERÊNCIAS

GHEDIN, E; OLIVEIRA de, E. S; ALMEIDA, W.A. de. *Estágio com Pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2015.

LIBÂNEO, J.C Ensinar e Aprender, Aprender e Ensinar: O Lugar da Teoria e da Prática em Didática. In: LIBÂNEO, J.C; ALVES, N. (Orgs). *Temas da Pedagogia: Diálogos entre Didática e Currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A Investigação-ação e a Construção de Conhecimento Profissional Relevante. In: PIMENTA, S.G; FRANCO, M.A. S. (Orgs). *Pesquisa em educação – Possibilidades investigativas e formativas da pesquisa-ação - vol. II*. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

PIMENTA, S.G. Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência. In: _____.(Org.). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. O Estágio na Formação de Professores: Unidade entre Teoria e Prática? *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

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

Adolescente 72, 73, 74, 75, 76, 77, 80, 97, 104

Atenção básica 104, 105, 106, 107, 108, 113, 114, 115

Avaliação da aprendizagem 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184

Avanço 1, 2, 17, 43

C

Campim-annoni 165

Campos Sulinos 165, 171

Comunicação 28, 36, 38, 40, 42, 43, 45, 49, 50, 51, 57, 66, 88, 89, 90, 91, 98, 113, 163

Conservação 56, 57, 148, 165, 170, 171

D

Desigualdades 6, 2, 3, 4, 10, 11, 13, 17, 21, 68, 71, 82, 83, 85

Didática contextualizada 128, 129, 130, 138

Disciplina 8, 18, 25, 48, 52, 60, 74, 116, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 132, 133, 137, 140, 151, 160, 177, 179, 180, 181, 182

Diversidade 3, 64, 67, 68, 69, 71, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 110, 132

DST's 67, 70, 76

E

Educação ambiental 48, 52, 54, 165, 169, 170, 171

Educação escolar militar 116

EJA 67, 68, 69, 70, 71

Ensinagem 139

Ensino 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 23, 24, 25, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 56, 59, 60, 62, 63, 65, 66, 67, 78, 86, 93, 94, 97, 104, 108, 109, 116, 124, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 139, 140, 141, 143, 146, 147, 148, 150, 151, 155, 157, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 168, 172, 173, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183

Equipamentos turísticos 93, 96, 101, 102

Equipe de saúde 105, 106, 107, 111, 112, 113, 114, 115

Escola 1, 4, 9, 10, 11, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 25, 37, 39, 45, 51, 67, 68, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 132, 133, 134, 135, 136, 139, 140, 141, 143, 150, 163, 164, 181, 183

Espaço educacional 82, 84

Estágio supervisionado 128, 129, 131, 132, 135, 136, 138

Ética ambiental 48, 52, 55, 57, 59

Evasão 40, 42, 44, 45, 72, 76, 77, 78, 79, 80, 81

F

Formação de professores 43, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 172, 176, 177, 179, 181
Formação integral 5, 6, 8, 9, 11, 49, 116

G

Gênero 67, 68, 69, 70, 71, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87
Gravidez 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81

I

Idosos 88, 90, 91, 92, 114
Integrada 1, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 16, 28, 170

J

Javali 165, 167, 168, 169, 170, 171

L

Licenciatura matemática 172, 173, 174, 175, 176, 183

M

Marketing 88, 89, 92

N

Novas tecnologias educacionais 48, 53

O

Oficina temática 139, 140

P

Patrimônio cultural 93, 94, 100, 101
Política pública 1, 3, 7, 9, 11, 13, 17, 21, 23, 26, 33
Professor-pesquisador 128, 131, 138
Projetos pedagógicos de cursos 172, 178
Público 4, 9, 14, 15, 23, 27, 30, 31, 34, 39, 40, 41, 46, 84, 85, 88, 90, 91, 92, 97, 98, 99, 101, 102, 111, 127, 141, 149, 150, 162, 172, 173

R

Redes sociais 48, 49, 50, 51, 52, 54, 57, 59, 63, 64, 65, 66
Respeito 1, 2, 19, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 63, 67, 68, 69, 70, 71, 84, 85, 89, 90, 91, 101, 102, 108, 128, 129, 133, 156, 162, 168

S

Sexualidade 67, 68, 70, 71, 81, 126

Sociedade 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 14, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 34, 36, 38, 39, 41, 45, 48, 50, 51, 62, 64, 65, 66, 72, 73, 76, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 91, 92, 97, 119, 121, 124, 125, 126, 127, 130, 135, 149, 183

T

Tema gerador 139, 140, 141, 143

Turismo acessível 93

V

Visita domiciliar 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-726-0



9 788572 477260