

Michéle Barreto Justus  
(Organizadora)



# Formação de Professores e a Condição do Trabalho Docente 3

 **Atena**  
Editora  
Ano 2019

Michéle Barreto Justus  
(Organizadora)



# Formação de Professores e a Condição do Trabalho Docente 3

 **Atena**  
Editora

Ano 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: Lorena Prestes  
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 Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
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 de 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. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
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 Federaci 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

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
F723	Formação de professores e a condição do trabalho docente 3 [recurso eletrônico] / Organizadora Michéle Barreto Justus. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Formação de Professores e a Condição do Trabalho Docente; v. 3)  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-799-4 DOI 10.22533/at.ed.994192611  1. Educação. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. I. Justus, Michéle Barreto. II. Série.  CDD 370.71
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

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

## APRESENTAÇÃO

As políticas de formação de professores e suas respectivas práticas se constituem como importante foco de estudos e discussões da comunidade acadêmica.

Este e-book apresenta estudos relacionados à formação de professores, organizando-se em 4 categorias. Na primeira, denominada “Identidade profissional”, o texto aborda como se dá o processo de construção da identidade docente na Educação Infantil.

Na segunda categoria – “Formação docente: inicial e continuada”, os textos procedem às discussões sobre a formação docente em si, nos seus processos iniciais ou de continuidade/complementaridade, considerando questões relacionadas à interdisciplinaridade, à diversidade e à inclusão nos diferentes níveis de ensino.

Há também a contribuição dos autores sobre as diferentes modalidades de formação (à distância) apresentadas na terceira categoria, intitulada “Modalidades de Formação”; e por fim, na categoria quatro, o presente material apresenta textos referentes às práticas docentes desenvolvidas pelo país.

As contribuições destes textos são inúmeras, e podem despertar várias reflexões a quem se interessa pela tema formação de professores.

Michéle Barreto Justus

## SUMÁRIO

### IDENTIDADE PROFISSIONAL

#### **CAPÍTULO 1 ..... 1**

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Joseane da Silva Miller Rodrigues  
Noemi Boer

**DOI 10.22533/at.ed.9941926111**

### FORMAÇÃO DOCENTE: INICIAL E CONTINUADA

#### **CAPÍTULO 2 ..... 18**

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A INTERDISCIPLINARIDADE PELA INTERDISCIPLINARIDADE

Ana Paula Dameão  
Nádia Cristina Guimarães Errobidart  
Paulo Ricardo da Silva Rosa

**DOI 10.22533/at.ed.9941926112**

#### **CAPÍTULO 3 ..... 24**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES A PARTIR DA CONTRIBUIÇÃO DOS “DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS GEOAMBIENTAIS”

Analice Teresinha Talgatti Silva  
Icléia Albuquerque de Vargas

**DOI 10.22533/at.ed.9941926113**

#### **CAPÍTULO 4 ..... 36**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATENDER A DIVERSIDADE DO ALUNADO.

Maria Jacicleide Freitas da Fonsêca Moura  
Maria Ivanuza Ferreira Costa  
Maria Aparecida Moura  
Aélio Luiz de Souza  
Maria Da Guia de Souza Martins  
Juliana Cristiane Câmara  
Maria das Vitorias Silva Ferreira  
Ellis Rejane Barreto  
Francisca Joelma Vitória Lima  
Marta Jussara Bezerra da Silva

**DOI 10.22533/at.ed.9941926114**

#### **CAPÍTULO 5 ..... 49**

LIMITES E POSSIBILIDADES DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA TRAVESSIA PARA A EDUCAÇÃO *OMNILATERAL*

Maise Rodrigues Sá Giacomeli  
Anderson Martins Corrêa  
João Augusto Grecco Pelloso  
Willyan da Silva Caetano  
Claudio Zarate Sanavria

**DOI 10.22533/at.ed.9941926115**

<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>59</b>
PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS: EXPERIÊNCIAS À LUZ DA PESQUISA-AÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA	
Gean Breda Queiros	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9941926116</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>73</b>
PARTICIPANTES DO CURSO DE LIBRAS: UM CENÁRIO DE OITO ANOS	
Joicemara Severo Silveira	
Denise Francielle Dumke de Lima	
Nerli Nonato Ribeiro Mori	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9941926117</b>	
<b>MODALIDADES DE FORMAÇÃO</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>83</b>
BLENDED LEARNING E A FORMAÇÃO CONTÍNUA E EM SERVIÇO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
Luiz Cláudio dos Santos Cortez	
João Felipe da Silva Figueira Martins	
José Augusto Victoria Palma	
Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9941926118</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>95</b>
DESAFIOS DA DOCÊNCIA BRASILEIRA NO ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE A DISTÂNCIA	
Ezequiel da Silva	
Rosane Seeger da Silva	
Cleide Monteiro Zemolin	
Leatrice Da Luz Garcia	
Blanca Martín Salvago	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9941926119</b>	
<b>PRÁTICAS DOCENTES</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>107</b>
CONSTITUINDO SUBJETIVIDADES DOCENTES A PARTIR DO PRÊMIO “PROFESSOR NOTA DEZ”	
Karina de Araújo Dias	
<b>DOI 10.22533/at.ed.99419261110</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>118</b>
<i>BULL YING</i> : UMA ANÁLISE NO CONTEXTO ESCOLAR E AS POSSIBILIDADES DE AÇÃO DOCENTE	
Elines Saraiva da Silva Gomes	
Elisete Gomes Natário	
<b>DOI 10.22533/at.ed.99419261111</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>130</b>
O ENSINO DE CIÊNCIAS MEDIADO POR ILHAS INTERDISCIPLINARES DE RACIONALIDADE	
Graziela Ferreira de Souza	
Nilcéia Aparecida Maciel Pinheiro	
<b>DOI 10.22533/at.ed.99419261112</b>	

<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>137</b>
ESCOLA DA TERRA EM MATO GROSSO: UMA EXPERIÊNCIA EM CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO	
Dejacy de Arruda Abreu Nilza Cristina Gomes de Araújo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.99419261113</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>153</b>
O JOGO DA ONÇA E A CONTEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS POR UM GRUPO DE PROFESSORES INDÍGENAS TICUNA DO ALTO SOLIMÕES	
Edilanê Mendes dos Santos Luiz Rodrigo Menezes de Carvalho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.99419261114</b>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>160</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>161</b>

## *BULLYING: UMA ANÁLISE NO CONTEXTO ESCOLAR E AS POSSIBILIDADES DE AÇÃO DOCENTE*

### **Elines Saraiva da Silva Gomes**

Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, Universidade Metropolitana de Santos.  
Santos – São Paulo

### **Elisete Gomes Natário**

Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, Universidade Metropolitana de Santos.  
Santos - São Paulo

### ***BULLYING: UN ANÁLISIS EN EL CONTEXTO ESCOLAR Y LAS POSIBILIDADES DE LA ACCIÓN DE ENSEÑANZA***

**RESUMEN:** La intimidación se entiende como cualquier actitud de violencia física y / o psicológica intencional y repetitiva cometida por una o más personas contra una o más víctimas que no pueden defenderse. Este contexto de violencia y comportamiento agresivo, con abuso de fuerza y / o poder, se inserta en un contexto más amplio, el de la violencia simbólica. La educación es el lugar que tiene mayor poder de transformación del pensamiento del estudiante para llevarlo a construir nuevos mecanismos de convivencia en la sociedad, dirigidos por la conciencia crítica, la resolución de conflictos, preexistentes en la sociedad.

**PALABRAS CLAVE:** Bullying; Práctica docente; Perspectiva social.

**RESUMO:** O *bullying* é entendido como sendo toda atitude de violência física e/ou psicológica, de caráter intencional e repetitivo, praticado por uma ou mais pessoas contra uma ou mais vítimas que se encontram impossibilitadas de se defenderem. Esse contexto de violência e de comportamento agressivo, com abuso de força e/ou poder, está inserido num contexto maior, o da violência simbólica. A educação é lócus que dispõe maior poder de transformação do pensamento do educando de forma a levá-lo a construir novos mecanismos de convivência em sociedade, direcionado pela consciência crítica, a resolução de conflitos, preexistente na sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Bullying*; Prática docente; Perspectiva social.

### **1 | INTRODUÇÃO**

De um modo geral a violência é entendida como uma doença crônica que atinge toda a sociedade e, é eleita como um dos assuntos principais entre os meios de midiáticos de comunicação. A escola, neste contexto, reproduz a sociedade, pois ela não é uma ilha isolada, constitui parte e atende a essa mesma sociedade que também manifesta violências. Uma forma de violência que invadiu os muros

da escola e sua maior concentração se dá entre os estudantes, às vezes invisível, impalpável, vem se difundindo e alcançando proporções cada vez maiores, o *bullying*. Sua ação, na maioria das vezes, vem mascarada em formas de brincadeiras de mau gosto com apelidos pejorativos e intencionais. O *bullying* se caracteriza por utilizar ações que qualificam os comportamentos violentos no âmbito escolar, porém, não é qualquer violência, ou seja, para melhor demarcar sua definição específica ressalta-se, que o *bullying* ocorre de forma intencional e proferida contra uma mesma pessoa sem motivo aparente. Isso significa segundo Silva (2010b), que de forma quase “natural”, os mais fortes utilizam os mais frágeis como meros objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas.

O caráter simbólico da violência centra-se nas características fundamentais da estrutura de classes da sociedade capitalista, decorrente da divisão social do trabalho, baseada na apropriação diferencial dos meios de produção. A existência desta divisão entre pobres e ricos, era defendida pelos ricos, pois estes são ricos à custa dos pobres, ou seja, para poderem ficar ricos eles precisam dos pobres trabalhando para eles. Nesse contexto podemos dizer que os ricos são aqueles que estabelecem as condições de trabalho a “Mais valia”. A violência não nasce do nada, são diversos os motivos que podem gerá-la. Vivemos em uma sociedade na qual se prioriza mais os interesses pessoais, que cultiva a desigualdade e que não privilegia a cultura das classes mais baixas da sociedade. Vivemos em uma sociedade hierárquica, dita “democrática”, mas na qual se prioriza o lucro de poucos em detrimento dos interesses da maior parte da população, o que desqualifica a democracia.

A formação destinada à classe trabalhadora é sucateada, de forma que se possa manipulá-los, dificultando reflexões sobre as ações desenvolvidas no âmbito social e político. Saviani (1987) denuncia esta formação a serviço do capital, esvaziada – aos trabalhadores é relegado o mínimo para o domínio da produção, o saber relativo à operação, função que desempenhará, já que não podem ser desapropriados totalmente do saber. Assim, o processo educativo como vem sendo desenvolvido dentro das escolas possui características que o tornam reproduzidor das desigualdades sociais. Percebe-se na realidade que a educação destinada a uma minoria privilegiada se difere totalmente daquela oferecida à maioria excluída, principalmente no que se refere à qualidade. Promove-se a ideia de que a educação é igual para todos, proporcionando as mesmas oportunidades, porém, se analisarmos mais detalhadamente a realidade existente em busca de desmistificar esse fato ideológico, veremos que a escola, como está inserida na lógica do capital, qualifica parte da sociedade para ser dedicada a trabalhar e a produzir subordinadamente a quem tem dinheiro.

O *bullying* tem ganhado destaque nos trabalhos acadêmicos, assim como nas ideias de profissionais e pesquisadores preocupados com questões sociais que, automaticamente, transpassam os muros das escolas, das relações familiares e das relações interpessoais; tais trabalhos como os de Silva (2010a) contribuí de forma fundamental para a compreensão deste fenômeno; outro importante estudo é o de

Fante (2005), considerada a pioneira dos estudos do *bullying*, ela é antropóloga, especialista em *bullying* no Brasil e pesquisa como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Lopes Neto (2005) e Costantini (2004) abordam a diferenciação de papéis, os intimidadores, os agressores e as vítimas. Grillo e Santos (2015) pesquisadoras desenvolve o tema com ênfase na formação emocional assim como os prejuízos acarretados por esse fenômeno.

## 2 | O BULLYING

Para contextualizarmos faremos um breve panorama sobre o fenômeno do *bullying*, tais como: o conceito, os critérios para identificá-lo, a caracterização dos protagonistas - tanto vítimas como agressores, as formas de ataques utilizados, as causas e as consequências desses ataques para todos os envolvidos nesse cenário de violências e desrespeitos.

O *bullying* é uma palavra de origem inglesa e é entendida, segundo Silva (2010b, p.21) como, “[...] um conjunto de atitudes de violências físicas e/ou psicológicas, de caráter intencional e repetitivo, praticado por um bully (agressor) contra uma ou mais vítimas que se encontram impossibilitadas de se defenderem”. Por trás dessas ações desrespeitosas, de arrogância, de prepotência, de incompaixão há um agressor que domina e impõe seu poder com a intencionalidade de mostrar sua autoridade e manter suas vítimas sob total domínio.

Fante (2005) baseada nos estudos do professor Dan Olweus, acrescenta que é normal em uma classe existir, entre os alunos, vários conflitos e tensões. Existem também diversas outras “interações agressivas” que ocorrem quando o aluno quer se divertir ou se autoafirmar, mostrando-se mais forte que seus colegas. Se existir na sala de aula um ou mais agressores, o seu comportamento agressivo vai interferir nas atividades dos colegas, resultando em “interações ásperas, veementes e violentas” (FANTE, 2005, p. 47). Como o agressor sente a necessidade de dominar e ameaçar os seus colegas, ele pode impor a sua força, o que faz das adversidades e das pequenas frustrações, conflitos extremos em sala de aula. Portanto, se existir na classe um aluno tímido, que demonstra insegurança, ansiedade e uma grande dificuldade de se impor, mostrando-se indefeso, possivelmente, ele será foco do agressor. O agressor percebe que esse aluno não vai responder a sua ofensa com outra maior, e sim, que ele vai se amedrontar, sem ao menos se defender. Normalmente a vítima do *bullying* não vai contar aos seus professores e aos seus pais o que está acontecendo na escola. Assim, esse aluno, vai aos poucos, muitas vezes se isolando dos seus colegas por acreditar que não tem uma boa reputação, pois acaba sofrendo constantes gozações, em virtude do seu medo ou timidez (FANTE, 2005).

Silva (2010b) relata que os comportamentos do *bullying* acontecem de duas formas: direta ou indireta. A forma direta é aquela em que há agressões físicas e verbais; e a indireta, ocorre quando existe a exclusão e a discriminação da vítima por

parte do seu grupo social. Algumas atitudes podem se configurar em formas diretas ou indiretas de praticar o *bullying*. Porém, dificilmente a vítima será maltratada por apenas uma pessoa, pois, normalmente, os agentes do *bullying* costumam agir em grupos e isto acaba contribuindo não somente para a exclusão social da vítima, como também para muitos casos de evasão escolar. O valentão precisa ter um grupo que o apoie para cometer suas ações com os mais frágeis que se intimida e acaba por abandonar a escola (SILVA, 2010a).

O caráter simbólico está na forma indireta da violência, centra-se nas características fundamentais da estrutura de classes da sociedade capitalista, decorrente da divisão social do trabalho, baseada na apropriação diferencial dos meios de produção.

No sistema capitalista neoliberal, a escola é vista como formadora de mão de obra para o mercado de trabalho e como possibilidade de ascensão social, o que é reforçado pela visão produtivista de educação, para a qual esta instituição é tida como um modo privilégio de melhoria do “capital humano” (FRIGOTTO, 1993).

A escola ao longo da história retrata os interesses da classe dominante, que são aqueles que detêm o poder - de forma sutil, muitas vezes. Para uma compreensão histórica sobre esta questão, buscamos respaldo na obra de Saviani (1987) argumenta que na época moderna, com a ruptura do modelo de produção do feudalismo para o mercantilismo, o comércio nascia fortalecido. Assim que a burguesia se torna classe dominante, ela vai, em meados do século passado, estruturar os sistemas nacionais de ensino. Uma escola para todos com o objetivo de converter os servos em cidadãos. Mas o papel da escola estava aí muito claro - consolidar a ordem democrática. Essa ordem democrática visa os interesses da burguesia, pois, de forma intencional substituiria o feudalismo e daria subsídio a um novo modelo de produção, o mercantilismo, assim como os direitos e liberdade democrática marcaram a época, expressando a cultura burguesa “liberdade, igualdade e fraternidade”. Foi assim que a democracia conquistou a condição de categoria universal na história, pois desta forma deu uma falsa liberdade ao homem fazendo-o entrar em seu sistema de controle visando uma democracia não democrática (sou livre dentro de um círculo comandado por uma classe dominante).

Essa tendência de substituir a velha ordem democrática do feudalismo para que a burguesia dominasse sem riscos de ser dominada novamente, atuou também nas escolas de forma a neutralizar as novas gerações de terem uma consciência crítica, pois assim não haveria movimentos contra hegemônicos. O professor neste contexto é desvalorizado, pois sua função de (mediador) formar para vida, formar a consciência crítica transformadora nos educandos é negada, se o professor instigasse a consciência crítica nos educandos, poderia haver uma revolução que causaria mudanças no sistema capitalista e isso era indesejado.

Saviani (1987) argumenta que a classe dominante dividiu a sociedade em aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade.

A formação destinada à classe trabalhadora é sucateada, de forma que se possa

manipulá-los, dificultando reflexões sobre as ações desenvolvidas no âmbito social e político. Saviani (1987) analisa esta questão, denunciando esta formação a serviço do capital, esvaziada - aos trabalhadores é relegado o mínimo para o domínio da produção, o saber relativo à operação, função que desempenhará, já que não podem ser desapropriados totalmente do saber.

Assim, o processo educativo como vem sendo desenvolvido dentro das escolas possui características que o tornam reproduzidor das desigualdades sociais. Percebe-se na realidade que a educação destinada a uma minoria privilegiada se difere totalmente daquela oferecida à maioria excluída, principalmente no que se refere à qualidade. “Vende-se” a ideia de que a educação é igual para todos, proporcionando as mesmas oportunidades, porém, se analisarmos mais detalhadamente a realidade existente em busca de desmistificar esse fato ideológico, veremos que a escola, como está inserida na lógica do capital, qualifica parte da sociedade para ser dedicada a trabalhar e a produzir subordinadamente a um punhado de grandes empresários.

A realidade escolar é alheia à realidade da experiência existencial dos educandos, uma escola que não mescla práticas vivenciais aos vários componentes educacionais, retalhando os conteúdos da realidade a fim de que sejam apenas memorizados pelos educandos.

Grande parte das práticas escolares pauta-se em atividades que não consideram a construção histórica e social do conhecimento, bem como não consideram a construção do conhecimento para o sujeito educando, assim favorecem a manutenção do *status quo*. Neste sentido Freire diz,

A narração de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização do conteúdo narrado, mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 2013, p.85-86).

Este autor postula que a educação se torna, desta maneira, um ato de depósito, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos recebem pacientemente, memorizam e repetem. Nessa concepção “bancária” não há possibilidade de superação das condições em que se encontram as camadas mais baixas da sociedade.

O educador não faz nada sozinho, quando ensina, aprende ao ensinar, em uma troca contínua, por meio das diversas situações, mediatizadas pelo mundo: “[...] os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 79).

### 3 | MARGINALIZAÇÃO NO CONTEXTO CAPITALISTA

Para Saviani (1987), o que contribuiu para legitimar a marginalização foi à falta de propostas pedagógicas que incluíssem as subculturas das classes mais baixas. Analisa as propostas pedagógicas historicamente. Algumas teorias, as chamadas crítico-reprodutivistas compreendem que a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, se converte num fator de marginalização, já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural, ou seja, as pessoas das camadas mais desfavorecidas da população possuem uma subcultura que é bem rica, mas não é a mesma cultura da classe dominante onde vivem, com instituições mantidas, regidas e organizadas conforme os padrões da classe dominante, padrões esses bem diversos dos que lhes foram dados. A subcultura é rejeitada e negada.

Dessa forma, ainda que os objetivos verbalizados do sistema de ensino visem a atender aos interesses da sociedade como um todo, é sempre inevitável que as diretrizes realmente assumidas pela educação escolar favoreçam mais as camadas sociais detentoras de maior representação política nessa estrutura. Afinal quem legisla, sempre o faz segundo uma escala de valores próprios da camada a que pertence, ou seja, segundo uma forma de encarar o contexto e a educação. (ROMANELLI, 2003, p. 29).

Reforçando o que já foi discutido por Saviani (1987), esta autora pontua o que segundo ela, é o primeiro aspecto da marginalização: a oferta insuficiente do ensino, ou seja, é o descompasso existente entre a oferta e a demanda. A segunda pontuação se refere ao aspecto de o Sistema Educacional se fechar em si mesmo. “O alto grau de seletividade do sistema “peneirando” a maior parte da população que nele ingresse, no decorrer da vida escolar, faz com que exista enorme descompasso entre os níveis [...]” (ROMANELLI, 2003, p. 88).

Os educandos ingressos no ensino fundamental muitas vezes não o concluem, há muita evasão escolar, pois, o ensino muitas vezes é desvinculado da realidade do educando, e isto reflete em parte da população brasileira que não tem o domínio completo da alfabetização.

Segundo Bourdieu (1998), quanto mais incertas forem às definições de diplomas mais possibilidades a classe detentora terá para elevar seus capitais.

O aluno que consegue concluir o ensino médio, não encontra abertura no ensino superior, deixando, desta forma, de se aprofundar no conhecimento específico, de ter uma formação acadêmica, uma compreensão mais profunda de sua realidade. Mas, como pode isto acontecer se o ensino superior é destinado àquelas pessoas que tem disponibilidade de melhores condições de estudo, pessoas que muitas vezes não precisam trabalhar. Ora, o ensino superior público é, em geral, destinado às classes médias e não às classes mais baixas, contudo percebe-se isto na prática quando os cursos de graduação de mais retorno financeiro são formados com grade curricular

integral, isto significa que o capitalismo também está nas graduações pública quando sutilmente estabelece um período integral para as grades curriculares, deixando de fora cidadãos imergidos na “mais valia”, pois se todos tiverem a mesma oportunidade de dominar, então, quem serão os dominados? No capitalismo tem que haver os subordinados aos interesses da minoria.

A escola reproduz a sociedade quando não utiliza de suas atribuições para proporcionar a superação das condições de marginalização, quando rejeita a subcultura ou senso comum, não relacionando ao saber sistematizado, uma ponte entre a realidade vivida com o currículo escolar. Com essa violência oculta, surgem outros tipos de violência, tais como o fenômeno *bullying* que pode ser analisado como uma reação, inconsciente, da sociedade.

#### 4 | IDENTIFICANDO OS PERSONAGENS

No *bullying* há três formas de envolvimento: Agressor, vítima e espectador. De acordo com Silva (2010b), o maior desafio na identificação dos atores dessa triste “peça” é distinguir os agressores que podem ser dissuadidos desse papel e transformados em guerreiros contra a violência escolar, daqueles que já exibem, desde muito cedo, uma natureza desprovida de afetividade. Cada personagem dessa trama apresenta um comportamento típico, tais como apresentados a seguir:

##### - Vítimas

No recreio, encontram-se frequentemente isoladas do grupo ou perto de algum adulto que possa protegê-los; na sala de aula apresentam postura retraída, têm extrema dificuldade em perguntar algo ao professor ou emitirem sua opinião e deixam explícitas suas inseguranças e ansiedades; mostram-se comumente tristes, deprimidos ou aflitos; nos jogos ou atividades em grupos, sempre são os últimos a serem escolhidos; aos poucos vão se desinteressando das atividades escolares (isso inclui perdas constantes de seus pertences, especialmente materiais didáticos); ocasionalmente, nos casos mais dramáticos, apresentam hematomas (contusões), arranhões, cortes, ferimentos, roupas danificadas ou rasgadas. (SILVA, 2010b, p. 48).

##### - Agressores

Começam com brincadeiras de mau gosto, que rapidamente evoluem para gozações, risos provocativos, hostis e desdenhosos; colocam apelidos pejorativos e ridicularizantes. Insultam, difamam, ameaçam, constrangem e menosprezam alguns alunos; fazem ameaças diretas ou indiretas, dão ordens, dominam e subjagam seus pares; perturbam e intimidam, utilizando-se de empurrões, socos, pontapés, tapas, beliscões, puxada de cabelos ou de roupas, pegam materiais escolares, dinheiro, lanche e quaisquer pertences de outros estudantes, sem consentimento ou até mesmo sob coação. (SILVA, 2010b, p. 40).

##### - Espectadores

Os espectadores não costumam ter um comportamento tão marcante. A

identificação deles depende de observação mais frequente e cuidadosa, pois seu comportamento não costuma apresentar sinais explícitos que denunciem a situação que estão vivendo. (SILVA, 2010b, p. 51).

## 5 | A PRÁTICA DOCENTE E O BULLYING

Freire (1996, p. 66) pontua que,

[...] o professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isto, precisam de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. [...] O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica.

O educador caracteriza-se como um mediador entre o aluno e sua formação, porém, “[...] o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa” (CONTRELAS, 2002, p. 36) e, é neste contexto, que culmina o sentimento de desprofissionalização.

Freire (1996, p. 11) adverte-nos “para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização. Para tal o saber-fazer da autorreflexão crítica e o saber-ser da sabedoria, exercitados”. A reflexão da prática docente tem o poder de instruir o educador no caminho a ser seguido assim como também denuncia as causas da degradação da profissão docente. A prática da reflexão conduz o educador a não abrir mão dos teus sonhos, do rigor da seriedade e da simplicidade inerente ao exercício profissional, permite-se reiterar e problematizar as situações vivenciadas e não inexorável.

Na reflexão crítica é possível compreender que “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 1996, p. 23). É na prática educativo-crítica que se forma a intervenção no mundo por meio da educação desmascarando as reproduções da ideologia. O mesmo autor adverte que o professor não deve poupar oportunidades para mostrar ao aluno segurança ao discutir um tema de aula.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2000, p. 121): “[...] o aluno deve sentir-se respeitado e também sentir que dele exigem respeito. O convívio respeitoso na escola é a melhor experiência moral que o aluno pode viver”. Segundo Fante (2005), o primeiro passo é a conscientização sobre o fenômeno, em seguida é necessária uma observação cuidadosa do professor em sala de aula, que efetivará a detecção e o reconhecimento formal de sua existência. O terceiro, e decisivo, é reunir todos os segmentos que compõem o sistema educacional (gestão, professores, pais, secretaria da educação, etc.) para determinar estratégias e agir sobre o problema. Como estratégias, Brasil (2000) afirma que o professor deve ficar atento ao preconceito e desrespeito entre os alunos, observando aqueles que

estigmatizam algum tipo de deficiência. “[...] trata-se de explicar-lhes com clareza o que significa dignidade do ser humano, demonstrar a total impossibilidade de se deduzir que alguma raça é melhor que a outra, trata-se de fazer os alunos pensarem e refletirem a respeito de suas atitudes [...]” (BRASIL, 2000, p.120).

A educação é lócus que dispõe maior poder de transformação do pensamento do educando de forma a levá-lo a construir novos mecanismos de convivência em sociedade, direcionado pela consciência crítica, a resolução de conflitos, preexistente na sociedade. Contudo, o professor deve possuir pleno conhecimento do fenômeno do *bullying*, pois somente assim ele será capaz de identificar e agir, direcionando seus esforços para impedir que essas violências se tornem uma realidade crescente, ou seja, o professor pode contra-atacar estabelecendo uma parceria com todos os envolvidos na escola, os alunos e as famílias. Cabe também ao professor observar, ouvir os alunos e se dispor em ajudá-los.

## 6 I ENFOQUE SISTÊMICO NO ANTIBULLYNG

A escola deve ser um local de acolhimento e de estímulo ao desenvolvimento e ao crescimento intelectual das pessoas. A esse respeito a UNESCO diz que, a importância de dirigir ações conscientizadoras na prevenção contra as violências implícitas, mas agindo antes do problema ocorrer;

O sistema educacional tem a obrigação de garantir a realização do direito à educação. O bullying homofóbico desrespeita as três dimensões de uma abordagem à educação baseada em direitos humanos: acesso, qualidade e respeito no ambiente de aprendizagem. (UNESCO, 2013, p.23).

A UNESCO (2013) preparou um conjunto de ferramentas para ajudar os alunos e professores a lidarem com a violência na escola,

Ferramentas de implementação de projetos — oferecem uma variedade de possibilidades para começar a desenvolver uma estratégia ou um projeto concreto. 2. Ferramentas para gestores e autoridades – oferecem recursos para convencer os atores envolvidos da necessidade de mudar a situação e orientação sobre como fazê-lo. 3. Ferramentas para a equipe escolar – fornecem orientações para educadores e formadores de professores. 4. Ferramentas para alunos – fornecem sugestões para a ação e a participação dos alunos. 5. Ferramentas para pais – oferecem informações aos pais e formas de como envolvê-los. (UNESCO, 2013, p. 28).

O documento apresenta nove características de políticas e programas eficazes de combate ao *bullying* em instituições de ensino,

Começar quando as crianças ainda são pequenas, antes que suas atitudes e comportamentos tenham se fixado. Garantir que as políticas de combate ao *bullying* atinjam todos os membros da comunidade escolar. Envolver todos os principais

atores – diretores escolares, funcionários, alunos, pais e a comunidade como um todo – no desenvolvimento, na implementação e no monitoramento da eficácia das políticas escolares de combate ao *bullying*. Desenvolver uma estratégia de prevenção abrangente que inclua capacitação e uso adequado de conhecimentos externos especializados. Garantir que a política inclua um plano de ação claro, com medidas de segurança e apoio às vítimas e medidas de punição e reabilitação para os autores. Implantar sistemas para que alunos e funcionários possam denunciar o *bullying*, como sistemas de queixas confidenciais, usando as autoridades escolares ou comunitárias de proteção da criança. Assegurar que toda a equipe escolar tome medidas consistentes e sistemáticas para prevenir e lidar com qualquer forma de *bullying*. Visibilizar a política *antibullying*, inclusive no manual do funcionário, em prospectos escolares, em dias de convívio com a comunidade e reuniões de pais e mestres. Monitorar o comportamento dos estudantes, principalmente quando haja indícios de que pode estar ocorrendo *bullying*. (UNESCO, 2013, p. 34).

Lidar com as diferenças interpessoais de cada indivíduo não é uma tarefa fácil na escola, vai além do fornecer conteúdos, mas, contudo, preparar os jovens para a vida. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, p. 44) ressaltam que “se a escola pretende estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se veem confrontados no seu dia-a-dia”. Uma ferramenta que tem grande valia na prevenção da violência no contexto escolar e que possibilita a integração dos conteúdos com a vivência do alunado, que são os temas geradores esmiuçados em forma de projetos que aparecem nos temas transversalizados. “A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas [...]” (BRASIL, 1997, p. 45).

A Base Nacional Comum Curricular ressalta como competências gerais o exercício da empatia e a cooperação para construir um ambiente de diálogo e resolução de conflitos. “Fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, acolher e valorizar a diversidade sem preconceito, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve ser comprometer.” (BRASIL, 2017, p.23).

## 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *bullying* não é um tema exclusivo das instituições educacionais, no entanto ele se evidencia cada vez mais nos espaços escolares. Desenvolve-se em um contexto de individualidades e status, onde se forja e mascara-se muitas vezes uma realidade de dominação e violências físicas e simbólicas.

A escola representa um papel importante, o de desenvolver estratégias de ações que visam à intencionalidade de construir uma consciência mais crítica sobre o entorno vivencial dos estudantes.

Eliminar o *bullying* ente os alunos é uma tarefa muitas vezes difícil, frustrante e cansativa, que exige planejamento e ações de todos (comunidade escolar, sociedade, famílias, autoridades sociais, etc.). Entretanto, não podemos desistir de lutar e resistir

por uma sociedade mais justa, igualitária e cidadã.

## REFERÊNCIAS

COSTANTINI, Alessandro. **Bullying, como combatê-lo?**: prevenir e enfrentar a violência entre jovens. Tradução Eugênio Vinci de Moraes. São Paulo: Itália Nova Editora, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Diário Oficial. Brasília. 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretária da Educação Fundamental 2. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos Temas Transversais, ética. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2000.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying**: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. São Paulo: Verus, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessário à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GRILLO, Mariana, SANTOS, Ana. Bullying na escola. **Colloquium Huma narum**. Jul-Set, V. 12, n. 3. p 61-74, 2015.

GUTIERREZ, Denise Machado Duran; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento; SILVA, Gisele Cristina Resende Fernandes da. Diálogos Bourdieu - Piaget: implicações para a Psicologia. **Psicologia Ciência e Profissão** [online]. 2013, vol.33, n.1, pp.74-83: Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932013000100007>. Acesso em: 20 jun. 2019.

LOPES NETO, A. A. Bullying: Comportamento Agressivo entre Estudantes. **Jornal de Pediatria**, (Rio J.) n°. 81, n°. 5 suppl. Porto Alegre Nov. 2005. 164 – 172.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 28 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying**: Mentres perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetivo, 2010a.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Cartilha 2010** – Projeto Justiça nas Escolas – CNJ Conselho Nacional de Justiça. Brasília/DF: Editora FMU, 2010b.

UNESCO. **Resposta do Setor de Educação ao bullying homofóbico**. – Brasília: 2013 60p.  
ISBN: 978-85-7652-178-5. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221314/PDF/221314por.pdf.multi>. Acesso em: 03 de Ago. 2019.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**Michéle Barreto Justus** - Mestre em educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) em 2015, especialista em Gestão Escolar pelo Instituto Tecnológico de Desenvolvimento Educacional (ITDE) em 2009, pedagoga graduada pela UEPG em 2002 e graduada em Psicologia pela Faculdade Sant'Anna (IESSA) em 2010. Autora do livro “Formação de Professores em Semanas Pedagógicas: A formação continuada entre duas lógicas”. Atua como pedagoga na rede estadual de ensino.



## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Acessibilidade linguística 73, 77, 81  
Alfabetização científica e tecnológica 130  
Aprimoramento 33, 37, 38

### B

Blended learning 83, 84, 87, 91, 92, 93, 94  
Bullying 118, 119, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 129

### C

Cidadania 32, 39, 52, 86, 97, 130, 131, 132, 149  
Classes multisseriadas 137, 138, 139, 145, 146, 147, 148, 151  
Crianças 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 31, 39, 44, 53, 126, 137, 148, 149, 150, 154, 158  
Curso de libras 73, 75, 76, 78, 79

### D

Deficiência 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 75, 82, 126  
Desafios da docência 95, 97, 100, 104  
Discurso 13, 26, 45, 56, 107, 108, 111, 113, 116, 117  
Docência 1, 2, 3, 4, 9, 17, 21, 28, 48, 51, 55, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 83, 88, 95, 97, 98, 100, 103, 104, 106, 110, 112

### E

Educação a Distância (EaD) 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105  
Educação ambiental problematizadora 24  
Educação física 83, 85, 88, 90, 91, 92, 93  
Educação inclusiva 37, 38, 39, 40, 42, 44, 46, 47, 48, 74, 75, 82  
Educação infantil 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 36, 37, 45, 48, 93, 114, 138, 148, 157  
Educação integrada 50  
Educação superior 43, 63, 71, 72, 95, 97, 98, 100, 105, 106  
Ensino de ciências 18, 24, 31, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 153  
Ensino de geografia 24, 34  
Escola da terra 137, 138, 139, 146, 147, 148, 149, 151

### F

Formação continuada 4, 5, 9, 11, 24, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 39, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 50, 56, 57, 77, 83, 86, 91, 93, 102, 107, 109, 116, 117, 146, 154, 160  
Formação continuada docente 107  
Formação docente 9, 26, 27, 35, 38, 41, 42, 50, 55, 58, 59, 62, 66, 67, 71, 72, 84, 86, 103, 134, 135, 139

## **I**

Identidade profissional 1, 3, 6, 8, 10, 16, 87, 91, 92, 100

Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade 130, 131, 132, 135, 136

## **J**

Jogo da Onça 153, 154, 155, 156

## **L**

Língua Brasileira de Sinais 73, 75, 78, 81, 82

Língua de Sinais 73, 75, 76, 77, 78, 80

Lugar 6, 7, 20, 24, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 52, 69, 86, 91, 118, 122, 137, 141, 142, 145, 155, 157

## **P**

Paisagem 24, 30, 32, 33

Perspectiva social 118

Planejamento 18, 21, 41, 46, 67, 75, 95, 127, 146, 154

Politecnia 50, 54, 58

Prática docente 3, 27, 32, 60, 67, 69, 100, 118, 125, 151

Práticas pedagógicas 11, 33, 38, 61, 62, 67, 89, 107, 108, 110, 111, 116, 135, 137, 138, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152

Processo de ensino/aprendizagem 73

Produção de leitura 137

Professor de física 18

## **Q**

Queimadas 18, 21, 22, 23

## **R**

Reflexão 1, 4, 6, 7, 8, 10, 20, 22, 25, 27, 28, 32, 40, 44, 47, 51, 57, 58, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 78, 86, 95, 101, 102, 103, 125, 130, 131, 134, 141, 149

## **S**

Saberes indígenas 153

## **T**

Ticuna 153, 155, 156, 157, 158, 159

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-799-4



9 788572 477994