

Formação Inicial e Continuada de Professores: da Teoria à Prática

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)



Formação Inicial e Continuada de Professores: da Teoria à Prática

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)



2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
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

Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – 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
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Sandra Regina Gardacho Pietrobom – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a 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)	
F723	Formação inicial e continuada de professores [recurso eletrônico] : da teoria à prática / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-844-1 DOI 10.22533/at.ed.441191912 1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

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

APRESENTAÇÃO

“Vamos compreender a vida, não necessariamente como a repetição diária das coisas, mas como um esforço para criar e recriar, e como um esforço de rebeldia, também. Vamos tomar nas mãos nossa alienação e perguntar: “Porquê?”, “Isso tem que ser desse modo?”. (...) E para sermos sujeitos, precisamos indiscutivelmente examinar a história criticamente. Como participantes ativos e verdadeiros sujeitos, podemos fazer a história apenas se continuamente formos críticos de nossas próprias vidas.” (Paulo Freire)

O debate sobre a relação teoria e prática é uma questão importante para o campo da formação inicial e continuada de professores. Esta relação já foi tratada por importantes filósofos como Gramsci (1978), Adorno (1995), Vázquez (1977), Saviani (2007) e por numerosos estudiosos da área da educação, que se dedicaram a compreender a natureza, os limites e possibilidades dessa relação que se refere ao modo como os homens pensam e agem sobre todas as coisas.

A categoria formação é muito importante para se pensar a formação inicial e continuada de professores, assim, nos artigos que compõe esta obra busca-se uma melhor compreensão deste tema na sociedade contemporânea. a formação humana é tida como incompleta, fundamentada na barbárie e impregnada por conceitos ideológicos, além disso, há uma simplificação ou redução do conhecimento. Adorno (2005) enfatiza, por conseguinte, o papel da educação na formação da consciência crítica. Em suas análises sobre o sistema educacional contemporâneo, o autor mostra que o problema da semiformação tem contribuído para a propagação de um ensino superficial, medíocre, acrítico e empobrecido de experiências formativas.

É importante ressaltar que a base da formação inicial e continuada de professores pressupõe tanto conhecimentos teóricos quanto práticos. Assim, não se pode atribuir a primazia da prática sobre a teoria ou vice-versa. O binômio teoria e prática possibilita ao homem agir de forma consciente na concretização de todas as suas ações. Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, o homem é destituído de sua capacidade de agir de forma consciente, é impossibilitado de compreender os condicionamentos que o determinam, é privado da possibilidade de (re)construir sua realidade.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O MODELO COGNITIVO-INTERACIONISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇAS E PROFESSORES EM FOCO	
Débora da Silva Cardoso Elcie F. Salzano Masini	
DOI 10.22533/at.ed.4411919121	
CAPÍTULO 2	17
DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO ENSINO DA MATEMÁTICA LÚDICO CRIATIVO	
Jaqueline Rodrigues Gonzaga Cassiano Rosa Neto Soraia Abud Ibrahim	
DOI 10.22533/at.ed.4411919122	
CAPÍTULO 3	19
A PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL POR MEIO DO BOLETIM INFORMATIVO DE LETRAS- BIL	
Zélia Ramona Nolasco dos Santos Freire	
DOI 10.22533/at.ed.4411919123	
CAPÍTULO 4	26
FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE FILOSOFIA	
Alvino Moraes de Amorim Tiago Bacciotti Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.4411919124	
CAPÍTULO 5	40
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PEDAGOGO: DA TEORIA À PRÁTICA	
Maria Lucia Morrone	
DOI 10.22533/at.ed.4411919125	
CAPÍTULO 6	50
ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE INSTRUTOR, PARA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL DE AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Ana Carla Tamisari Pereira Ednéia Albino Nunes Cerchiari	
DOI 10.22533/at.ed.4411919126	
CAPÍTULO 7	59
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NARRADA EM MEMORIAIS	
Vanessa Suligo Araújo Lima	
DOI 10.22533/at.ed.4411919127	

CAPÍTULO 8	72
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE CAARAPÓ, MATO GROSSO DO SUL	
Angela Hess Gumieiro	
DOI 10.22533/at.ed.4411919128	
CAPÍTULO 9	81
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NA REGIÃO DE FRONTEIRAS LATINAS E A INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS	
Graziela Barp	
DOI 10.22533/at.ed.4411919129	
CAPÍTULO 10	91
FORMAR-SE PARA FORMAR: APROPRIANDO-SE DO MODELO DE ENSINO HÍBRIDO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO	
Mariane Regina Kraviski Dinamara Pereira Machado	
DOI 10.22533/at.ed.44119191210	
CAPÍTULO 11	99
LA SUPERVISIÓN ESCOLAR: DEL ABANDONO A LA SALVACIÓN, EN LA PARADOJA DE LAS AUTONOMÍAS DIRIGIDAS	
Maria de La Luz Jimenez Lozano Juan Manuel Caballero Arriaga	
DOI 10.22533/at.ed.44119191211	
CAPÍTULO 12	115
LA TRÍADA FORMATIVA DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA: ¿CÓMO AVANZAR A ESPACIOS DE DESARROLLO PROFESIONAL GENERADOS MEDIANTE REFLEXIÓN?	
Carlos Vanegas Ortega Rodrigo Fuentealba Jara	
DOI 10.22533/at.ed.44119191212	
CAPÍTULO 13	129
IDENTIDADES DOCENTES E CULTURAS PROFISSIONAIS: ANÁLISE DE DISCURSO DE NARRATIVAS TEXTUAIS DE ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA (EACH/USP)	
Luciana Maria Viviani Verónica Marcela Guridi Elen Cristina Faht	
DOI 10.22533/at.ed.44119191213	
CAPÍTULO 14	142
DO ESPAÇO VIVIDO AO SABER CARTOGRÁFICO – ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Daniel Fernando Matsuzaki da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.44119191214	

CAPÍTULO 15 155

**MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) :
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Débora Cristina Fonseca
Priscila Carla Cardoso
Thaís de Melo Muniz

DOI 10.22533/at.ed.44119191215

CAPÍTULO 16 179

**MEMÓRIAS E SENTIDOS EDUCACIONAIS: VERDADES/MENTIRAS? POR UMA
TEOLOGIA DA VIDA**

Adma Cristhina Salles de Oliveira
Luiz Augusto Passos

DOI 10.22533/at.ed.44119191216

CAPÍTULO 17 193

**O FIO DA HISTÓRIA – NAS TRILHAS DE OURO PRETO DO OESTE-RO. VITRAIS
DA MEMÓRIA DE PROFESSORES E ESCOLAS**

Ivone Goulart Lopes
Alois Andrade de Oliveira
Hildebrando Neto Pinheiro
Devanir Aparecido dos Santos
Miriam Alves dos Santos
Walter Claudino da Silva Junior
Priscila Alves Vieira

DOI 10.22533/at.ed.44119191217

CAPÍTULO 18 204

**O QUE APRENDI COMO FORMADORA DE PROFESSORES: MEMORIAL
DESCRITIVO**

Ana Dallagassa Rossetin

DOI 10.22533/at.ed.44119191218

CAPÍTULO 19 206

**PRÁTICAS DOCENTES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO BRASIL: DESAFIOS
NA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR**

Cibele Maria Lima Rodrigues
Gilvaneide Ferreira de Oliveira
Ruttany de Souza Alves Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.44119191219

CAPÍTULO 20 222

**O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS PARA CRIANÇAS PEQUENAS: CICLO DA
ÁGUA**

Flávia Regina Brizolla Borges
Rosana Miranda de Oliveira Taboga

DOI 10.22533/at.ed.44119191220

CAPÍTULO 21	235
TEACHING PROBLEMATIC OF INDIGENOUS WOMEN IN THE INTERCULTURAL MEXICO STATE UNIVERSITY	
Karina Reyes Priciliano Aristeo Santos López Hernán García Esquivel	
DOI 10.22533/at.ed.44119191221	
CAPÍTULO 22	245
PROFESSORA, EU JÁ ME SINTO PROFESSOR! UM RELATO SOBRE DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA	
Ormezinda Maria Ribeiro Ana Cristina Castro	
DOI 10.22533/at.ed.44119191222	
CAPÍTULO 23	255
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: PESQUISA E REFLEXÃO	
Solange Aparecida De Souza Monteiro Paulo Rennes Marçal Ribeiro Maria Regina Momesso Valquiria Nicola Bandeira Carlos Simão Coury Carrêa Andreza De Souza Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.44119191223	
CAPÍTULO 24	270
PROFESSORES DO CAMPO, AUTO PERCEPÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES COM AS REDES SOCIAIS	
Maria Fatima Menegazzo Nicodem Teresa Kazuko Teruya	
DOI 10.22533/at.ed.44119191224	
CAPÍTULO 25	285
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE	
Gildene do Ouro Lopes Silva Sílvia Cristina de Oliveira Quadros Betania Jacob Stange Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.44119191226	
CAPÍTULO 26	304
REFORMA DO ENSINO MÉDIO: A LEI 11.645/08 E A RESILIÊNCIA DO FEMININO NA LITERATURA	
Ana Claudia Duarte Mendes Leoné Astride Barzotto Dejair Dionísio Danieli Conrado	
DOI 10.22533/at.ed.44119191227	

CAPÍTULO 27	320
SOCIALIZAÇÃO DE UMA PROFESSORA INICIANTE DE CIÊNCIAS NATURAIS: EM BUSCA DA PROFISSIONALIDADE	
Verónica Marcela Guridi Elka Waideman Martinez	
DOI 10.22533/at.ed.44119191228	
CAPÍTULO 28	332
UNA OJEADA A LAS MODIFICACIONES DEL TRABAJO DE LOS MAESTROS DE SECUNDARIA EN EL D.F., A PARTIR DE REFORMAS EDUCATIVAS DEL 2006 Y 2011	
Maria De los Angeles Castillo Flores	
DOI 10.22533/at.ed.44119191229	
CAPÍTULO 29	350
THE PROFESSIONAL QUALIFICATION OF THE PEDAGOGUE: EXPERIENCING PROJECT-BASED LEARNING	
Maria Cristina Marcelino Bento Paulo Sergio de Sena Nelson Tavares Matias Messias Borges Silva	
DOI 10.22533/at.ed.44119191230	
CAPÍTULO 30	361
UNIVERSIDADE E INCLUSÃO: A EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE PESQUISA E ESTUDOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO – NUPESPI COM A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
Nicoleta Mendes de Mattos Sílvia Lúcia Lopes Benevides	
DOI 10.22533/at.ed.44119191231	
SOBRE A ORGANIZADORA	377
ÍNDICE REMISSIVO	378

PRÁTICAS DOCENTES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO BRASIL: DESAFIOS NA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR

Cibele Maria Lima Rodrigues

FUNDAJ / PPGEI (FUNDAJ/UFRPE)

Gilvaneide Ferreira de Oliveira

UFRPE / PPGEI (FUNDAJ/UFRPE)

Ruttany de Souza Alves Ferreira

UFPB- PPGEI

RESUMO: O artigo é fruto de uma pesquisa quantitativa realizada em todos os estados do Brasil nas escolas com o Programa Mais Educação, especificamente com os chamados “professores comunitários”. O referido programa foi criado em 2007, no governo Lula e teve seu fim oficial com o golpe de Dilma. A coleta abrangeu 1.562 professores comunitários, a partir de uma amostra de escolas, sorteadas aleatoriamente, sendo estatisticamente representativa, com erro de estimação de 5%. Partimos do pressuposto que os resultados de pesquisas dessa natureza podem fornecer uma visão ampla, e elementos para se refletir enquanto “vontades de verdade”, no sentido usado por Foucault (1996). O Programa coloca em cena dois profissionais. O monitor desenvolve a docência, mas numa relação de trabalho voluntário (precarizado). E o professor comunitário que assume a coordenação do programa, com atribuições administrativas e pedagógicas, tendo um vínculo flexível (com

as secretarias de educação). O artigo foca no perfil desse último que, na maioria dos casos, conhecem a proposta do Programa, fazendo com que suas orientações estejam sendo cumpridas. As formações, que são cruciais para a compreensão das concepções do Programa foram circunscritas à metade deles. Embora o Programa tenha sido a maior política de educação em tempo integral no país, o fato de ser focalizado mostra que não houve uma prioridade para essa proposta no âmbito das políticas.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Mais Educação; políticas educacionais; ensino fundamental.

TEACHER’S PRACTICES IN THE “MORE EDUCATION” PROGRAM IN BRAZIL: CHALLENGES IN THE INCREASE OF SCHOOL DAY

ABSTRACT: The article is the result of a survey in all states of Brazil in schools with the More Education Program, specifically with the so-called “community teachers”. This program was created in 2007, during the Lula administration and had its official end with Dilma’s coup. The research included 1,562 “community teachers”, from a randomly drawn sample of schools, being statistically representative, with a 5% estimation

error. We assume that the results of research of this nature can provide a broad view, and elements for reflection as “wills of truth,” in the sense used by Foucault (1996). The program features two professionals. The monitor who develops teaching but in a voluntary (precarious) working relationship. And the *community teacher*, who assumes the coordination of the program, with administrative and pedagogical duties, having a flexible bond (with the departments of education). The article focuses on the profile of the latter who, in most cases, know the program proposal, making its guidelines are being met. The formations, which are crucial for understanding conceptions, are limited to half of them. Besides the Program was the largest full-time education policy, the fact that it was a focused program shows us that there was no priority in this proposal.

KEYWORDS: More Education Program; educational policies; elementary School.

1 | INTRODUÇÃO

As relações entre políticas educacionais e profissão docente são complexas porque, em geral, esses profissionais, embora sejam centrais para execução das políticas, dificilmente são consultados nos momentos de sua formulação (Ball, 2006). No contexto do governo Lula, as políticas educacionais foram atravessadas também por outra tensão que se refere à criação de diversos programas e um problema comum a esse tipo de “ação do Estado” que é a focalização. A ideia de priorizar determinados públicos ou problemas acaba por se tornar uma espécie de remendo bem feito em uma estrutura posta. Em geral, os programas também vêm acompanhados de relações trabalhistas precarizadas.

A precarização do trabalho docente se insere em um debate mais amplo, e se apresenta com diferentes faces. Ela se aprofundou na onda neoliberal dos anos 1990, em que a “flexibilização” dos direitos trabalhistas se proliferou (ANTUNES, 1999). No caso do trabalho docente, diferentes formas de contratação temporária de professores, com baixos salários é a forma mais clássica que tem se propagado.

No tocante às ações do Estado, sobretudo nos anos 1990, foi sendo priorizada a criação de “programas” focalizados, muitas vezes, em parcerias com iniciativas privadas (TEIXEIRA, 2003). A partir do discurso do estado mínimo, a diminuição de recursos para as políticas sociais se tornou uma meta e uma solução considerada inevitável. No campo das políticas educacionais, a criação de programas focalizados tendo como perspectiva a “equidade”, sobretudo a partir da Conferência Mundial de Jontiem, em 1990.

Dentre os diversos programas, no presente artigo trataremos especificamente do Programa Mais Educação, criado no Brasil, em 2007, no governo Lula, e tinha por objetivo ampliar a jornada escolar, por meio da oferta de atividades diversificadas que incluem desde acompanhamento em Português, Matemática, Artes, Comunicação e Uso de Tecnologias, Esportes e Lazer. O referido programa colocou em cena dois novos personagens na escola. O primeiro é o chamado “professor comunitário” que

tem por função coordenar as atividades do programa para buscar a sua articulação com o projeto pedagógico da escola. A contratação desse profissional era de responsabilidade das secretarias (municipais e estaduais). O segundo é o “monitor voluntário” que desenvolvia as atividades com os alunos, ocupando a posição de docente, remunerado com ajuda de custo transferida pelo governo federal.

O objetivo do presente artigo é discutir questões que envolvem o Programa Mais Educação em termos de sua concepção e contexto, bem como, elementos que caracterizam o trabalho dos professores comunitários, a partir dos dados de uma pesquisa quantitativa realizada em todos os estados do Brasil, em 2015. A referida investigação buscou avaliar a implementação do Programa nas escolas.

A coleta abrangeu 1.562 professores comunitários. A amostra foi definida a partir do cadastro da Diretoria de Currículos e Educação Integral do MEC, contendo as 45.492 escolas que tiveram as adesões homologadas pelo FNDE em 2013. Ao final, foram pesquisadas 1.638 escolas (distribuídas em 861 municípios), sorteadas aleatoriamente, com base em um plano de amostragem que foi estratificado, considerando os estados e a dependência administrativa (estadual e municipal). O dimensionamento da amostra foi efetuado pelo estatístico Hemílio Coelho (UFPB) com estimativas geradas com coeficiente de variação tolerável de 0,013 (1,3%), e nível de confiança 95%.

Partimos do pressuposto que os resultados de pesquisas dessa natureza podem fornecer uma visão ampla, e elementos para se refletir enquanto “vontades de verdade”, no sentido usado por Foucault (1996), ou seja, as respostas refletem as práticas que são valorizadas, por terem um poder de coerção sobre outros discursos.

O artigo está dividido em três partes que correspondem aos três contextos do ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (MAINARDES, 2006). O primeiro aborda o chamado contexto da influência, expondo, em linhas gerais, aspectos que antecederam à criação do Programa. O segundo é o contexto da produção de textos, que se refere às diretrizes do poder do “poder central” e seus discursos expressos nos textos da política, que tentam direcionar as práticas. O terceiro, o contexto da prática em que os textos do “poder central” são reestruturados, reinterpretados na sua execução pelos agentes. Vale ressaltar que a pesquisa quantitativa possui uma grande abrangência, mas também apresenta limitações no sentido de análise de práticas por ser muito panorâmica, perdendo em profundidade. A leitura das informações não pode ser feita de forma “positivista”, atribuindo causas e consequências, ou no sentido de acertos e erros. Essa análise é permeada pela identificação de elementos de desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

2 | SENTIDOS DA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR

Na América Latina, as políticas de ampliação da jornada escolar, começaram a

ser implantadas na década de noventa (VELEDA, 2013; LLORENS, 2014). Segundo Veleda (2013), essas políticas de extensão da jornada escolar em países como Chile, Cuba, México e Uruguai, entre outros, possuem muitas diferenças, no entanto, é possível mapear algumas matrizes discursivas que aparecem em seus documentos. Primeiro, uma suposta necessidade em ampliar a proteção social, principalmente às crianças mais necessitadas, confundindo a política educacional com assistência social. Segundo, a concepção de que o aumento das horas de escolarização pode diminuir os baixos níveis e as desigualdades de aprendizagem. E, em terceiro lugar, um discurso que postula o direito ao ensino de saberes fundamentais à complexa cultura contemporânea.

No caso do Brasil, o Programa Mais Educação também nasceu de uma preocupação com a proteção social aliada a uma perspectiva de mudanças na aprendizagem, tendo como pano de fundo melhorar resultados nas avaliações nacionais padronizadas. No entanto, foi ampliando para ter como objetivo induzir uma política de educação em tempo integral nas escolas públicas do ensino fundamental. Por ser um Programa federal, o Ministério da Educação enviava a maior parte dos recursos e a execução ficava a cargo das escolas, com mediação das secretarias municipais e estaduais. Estas últimas precisavam oferecer contrapartidas financeiras para tornar possível a implementação, conforme o modelo federativo brasileiro.

A formulação do programa foi levada a cabo no segundo governo Lula (em 2007), no contexto que criou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e, dentro dele, diversos programas que pretendiam tornar exequível o Plano Nacional de Educação, aprovado em desde 2001. Sob a sigla PDE estavam mais de 50 ações do governo para toda a educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação superior e pós-graduação) (ADRIÃO E GARCIA, 2008). Seu lançamento foi um marco que revelou mudanças significativas na concepção de educação enquanto um direito, a refundação do estado republicano (CARVALHO, 2009), isso porque o governo anterior (de Fernando Henrique) tinha priorizado apenas o ensino fundamental, o que causou diversas lacunas na oferta educacional. No entanto, Saviani (2007) avalia que essas ações se encontravam justapostas e não formavam um todo sistêmico e articulado.

Um balanço da administração de Lula leva à constatação de que houve mudanças e permanências em relação ao governo anterior, e, no campo educacional não foi diferente (LOPES, 2003; RODRIGUES, 2013). As mudanças positivas aconteceram no sentido de expansão dos investimentos e de priorização de políticas de diminuição das desigualdades, numa perspectiva chamada de “sistêmica”, por abranger todos os níveis e modalidades de ensino. Nos documentos do PDE é possível perceber a multiplicidade de forças sociais e as “contínuas relações com uma variedade de contextos” envolvendo disputas em torno do sentido dominante (OLIVEIRA ET AL, 2006, p. 50). Também é possível identificar continuidades de políticas anteriores que foram sendo reelaboradas, como é o caso do Programa Dinheiro Direto na Escola.

Este programa foi criado no governo anterior, mas ganhou novos recursos e novos programas, sobretudo com o lançamento do PDE.

3 | A PRODUÇÃO DO TEXTO: ORIENTAÇÕES DO PROGRAMA

A partir da sua relação com os movimentos sociais, o Ministério da Educação criou a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), em 2004. A promessa era ter uma instância de enfrentamento das injustiças existentes nos sistemas de educação do País, valorizando a diversidade da população brasileira. Foi no âmbito dessa secretaria que surgiu, em 2007, o Programa Mais Educação, inicialmente, a partir da preocupação de oferecer oportunidades educativas aos mais pobres. Era uma das diversas ações que o governo federal oferecia aos municípios que tiveram os menores índices, calculados com base numa avaliação nacional (nos moldes do PISA).

Nesse quesito, o governo Lula continuou e aprofundou o sistema de avaliação criado no bojo das reformas dos anos 1990, de Cardoso (BONAMINO E FRANCO, 1999). Nesse primeiro momento, as avaliações serviriam para oferecer um diagnóstico ao ministério, baseado numa crença que os testes padronizados podem oferecer esse diagnóstico e podem ainda servir de parâmetro para elevação da qualidade, segundo os documentos oficiais do Ministério da Educação. As notas das provas se tornaram parte do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) que envolve também evasão e reprovação, mas segue a mesma lógica da tentativa de padronização que não considera os contextos específicos, como já foi apontado por autores como Ball.

Assim, a avaliação nacional teria um caráter de oferecer mais condições aos mais pobres, seguindo as orientações dos organismos multilaterais. O governo criou uma plataforma oferecida aos municípios e estados que condiciona a transferência de recursos à definição de metas e ações (a partir de uma matriz que um sistema oferece). Cada município deveria elaborar seu Plano de Ações Articuladas (PAR), elencando as ações, recursos e prazos. Nesse caso, o Programa Mais Educação estava inserido como uma das ações oferecidas aos municípios, que eles poderiam optar ao elaborar seu Plano de Ações Articuladas (PAR). Inicialmente ele foi criado como um programa que oferecia ações educativas no contraturno para “melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, assegurando a equidade nas condições de acesso e permanência”. Já naquele primeiro momento se tem a “necessidade” de se integrar ao Projeto Pedagógico na ampliação de tempos, espaços.

Nos documentos oficiais do Programa havia uma defesa de uma educação integral que considere o sujeito em todas as suas dimensões e que se distancie da tradição enciclopédica centrada em conteúdos, dominante no Brasil (AZEVEDO, 2001). Para tanto, o Programa oferecia um grande leque de atividades (incluindo esporte, lazer, artes, meio ambiente, direitos humanos) que eram organizadas pelas

escolas. E seu desenho se baseou em experiências existentes no Brasil de ampliação da jornada (CAVALIERE, 2009). Mas também contou com a interlocução com a Ong Aprendizes, de São Paulo e, contraditoriamente, com a Fundação do Banco Itaú.

Essa relação entre políticas educacionais e parcerias com organismos privados permeou diversas políticas ao longo do governo Lula. Esse aspecto aparece no estabelecimento de parcerias com a comunidade, tratando indistintamente entidades públicas e privadas que podem oferecer atividades e espaços para seu funcionamento (BRASIL, s/d, p.52). Essa lógica fazia parte do acordo estabelecido por Lula e as elites para garantir mais recursos para as políticas sociais.

Sendo assim, o Programa também se insere, inicialmente, nessa lógica, em certa medida, sendo pensado como uma espécie de “estratégia” para melhorar a aprendizagem dos mais pobres, oferecendo mais oportunidades aos que menos possuíam. As escolas eram pré-selecionadas a partir de critérios de vulnerabilidade, mas o funcionamento do Programa dependia da anuência das secretarias e da gestão da escola. Em 2008, ele funcionou em 1.381 escolas de 54 municípios (0,9% do total de municípios brasileiros). Mas não significa que todas as escolas do município tiveram o Programa porque o direcionamento foi para as escolas, seguindo a lógica de governos anteriores de focalização, mas com uma diferença substancial que a escolha visava apoiar os “piores”. Esse direcionamento aos mais “pobres” foi uma mudança significativa na lógica das políticas e guarda semelhanças com o modelo social-democrata (AZEVEDO, 2004), antagoniza o modelo neoliberal.

A lógica, em certa medida, aproxima-se da expressão usada por Marx e Engels, políticas para deixar os pobres o “menos mal possível” (LEFEBVRE, 1999). Para Marx (1995), as políticas sociais tentam sanar parcialmente as contradições inerentes ao sistema, garantindo apenas uma emancipação parcial, afinal a pobreza também é constitutiva do sistema. No caso do Brasil e da América Latina, nem a emancipação parcial logramos obter, visto que o processo de colonização gerou um Estado sem sociedade, uma exclusão inerente e funcional ao sistema capitalista (QUIJANO, 2005). No caso da educação, nem mesmo a gradual inclusão dos pobres no sistema escolar não garantiu o direito à educação (GENTILI, 2009).

A adesão ao Programa significava também para as escolas receber recursos (financeiros e materiais) e organizar um Plano para atividades no contraturno. Os recursos podiam ser destinados a pequenas reformas, compra de equipamentos, materiais, recursos pedagógicos, aluguel de ônibus e para ressarcimento das ações dos monitores. Alguns equipamentos, como rádios e bandas fanfarras, foram enviados diretamente pelo Ministério. É preciso reconhecer que o Programa levou para as escolas diversos equipamentos que transformaram seus espaços, sobretudo, no campo das artes e dos esportes. E ainda, o Programa provocou mudança nas vidas de muitos dos seus participantes, como mostram diversas pesquisas (CASTRO et ali., 2018).

Desde a primeira versão do Plano de Ações Articuladas (PAR), as secretarias

poderiam receber recursos para formação continuada e de aperfeiçoamento, voltadas para dirigentes municipais, gestores escolares, professores e outros profissionais da escola. Essas formações tinham como objetivo difundir uma concepção de educação integral que não se reduzisse à ampliação do tempo, mas que fosse pensada a partir de ações interdisciplinares e interculturais.

Posteriormente, com o Decreto 7.083, em 2010, o Programa foi direcionado para induzir uma política de ampliação da jornada escolar, contemplando as diversas áreas, bem como à investigação científica e experimentação. No texto do Decreto está presente a ideia de integrar as atividades com as disciplinas curriculares, bem como da constituição de territórios educativos para atividades de educação integral. Nesse decreto desaparece a alusão à parceria com organismos privados.

No mesmo documento fica definido que o Programa Mais Educação se insere em um programa mais amplo, chamado Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e no Programa Nacional de Alimentação Escolar. O PDDE é um programa ainda criado no governo Fernando Henrique Cardoso, que se insere na lógica de transferência de recursos para as escolas públicas, operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O Programa se tornou atrativo para as escolas por oferecer uma gama de atividades diversificadas em contextos de pobreza que se apresentavam como uma novidade e uma espécie de capital cultural. Instrumentos musicais, bandas fanfarras, equipamentos esportivos, rádios escolares, computadores, livros, jogos foram distribuídos por todo o país (quase 90% dos municípios). A proposta era difundir a concepção de educação integral e mostrar como a ampliação da jornada, nessa perspectiva, poderia gerar mudanças na aprendizagem. A partir de 2008, o crescimento do Programa foi exponencial, passando para 49 mil em 2013 (atingindo 4.836 municípios, 87% do total de municípios do país). Chegou a quase 60 mil em 2015.

Como todo Programa este também era uma experimentação social que poderia gerar uma política pública, mas que, em sua execução poderia apresentar as falhas (SILVA, MARTES, ARRETCHE, MELO, RIBEIRO, 1999). Um dos problemas na operacionalização de tais recursos se dava porque não existia um cronograma fixo de desembolso do dinheiro prejudicando o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Por ser focalizado é indicado para atender a número limitado de estudantes por escola (em torno de cem).

Além disso, o Ministério repassava recursos para que as atividades fossem desenvolvidas por monitores voluntários que recebiam uma “ajuda de custo”. Desse profissional não era exigida uma formação específica, mas apenas experiência na área que iria atuar, podendo ser um estudante, agente da comunidade ou educador social. Seu trabalho era considerado “voluntário” e apenas recebia o valor simbólico para ressarcimento das despesas que era pago pelo governo federal, esse valor poderia ser complementado pelas secretarias. As tarefas dos monitores eram compreendidas

a partir de um discurso que relaciona escola e saberes comunitários. Esse discurso faz uma ponte com a relação dialógica proposta por Paulo Freire e com o diálogo intercultural proposto por autores como Vera Candau.

Em pesquisa qualitativa realizada em escolas da região Nordeste foi possível perceber que uma parcela dos professores das escolas criticava a presença de monitores que desempenham atividades de acompanhamento pedagógico por não terem formação adequada (RODRIGUES e LOPES JR., 2015). Também havia resistência em aceitar os saberes populares nas escolas, que viam como contraposto ao conhecimento “poderoso” que a escola deveria transmitir, considerando quase como coloca Young (2007). Os gestores escolares também apontaram que devido aos baixos salários havia uma grande rotatividade dos monitores que prejudicava o andamento das práticas.

O Programa também instituiu a figura do professor comunitário. Este profissional, segundo os documentos, deveria ser contratado pelas secretarias para coordenar as atividades do programa e orientar os monitores. Não há obrigatoriedade quanto ao seu vínculo porque o governo federal não pode impor aos entes federados, já que, segundo a Constituição brasileira, estes possuem autonomia.

4 | PROFESSOR COMUNITÁRIO: PARA ALÉM DA FUNÇÃO DOCENTE

No âmbito escolar, a gestão administrativa e pedagógica do Programa ficava sob a responsabilidade do professor comunitário, conforme orientavam os textos orientadores do programa. Os documentos do programa ressaltaram que a figura do professor comunitário deveria coordenar o processo de articulação com a comunidade e ainda precisava ser “aquele professor (a) solícito e com um forte vínculo com a comunidade escolar. Aquele que escutasse os companheiros e estudantes, que busca o consenso e acredita no trabalho coletivo. Aquele que seria sensível e aberto às múltiplas linguagens aos saberes comunitários.” (MEC, 2011). Diante de tais orientações buscamos traçar o perfil desses profissionais que estavam, naquele momento, desempenhando a função de Professor Comunitário (PC) nas escolas. Considerando que em cada escola deveria existir um professor comunitário ou profissional que coordena o Programa na escola, o primeiro resultado significativo é que nas 1.638 escolas foram aplicados os questionários (em 2014) para 1.562 professores comunitários - nas demais escolas essa função não tinha uma pessoa designada.

De acordo com os dados coletados identificamos que 80% deles eram do sexo feminino, com uma média de 2 anos de experiência nessa função. Em termos de formação, 11,6% possuem apenas o ensino médio, 45% possuem pós-graduação, 43% curso de graduação. Dentre essas graduações destacaram-se 44% com curso de pedagogia, 11% com curso de letras, com cursos de história, ciências e física 5 %

cada e 30% graduados em outros cursos. Percebe-se uma variedade de formações dos professores comunitários devido também a imprecisão da definição do perfil desse sujeito nos documentos oficiais.

O Programa Mais Educação também estava relacionado com um tipo de política que visava adequar à função educativa e escolar às demandas postas pela sociedade que está em constante mudança. Ele estava inserido em um contexto de profundas transformações no campo educacional, principalmente no que diz respeito à regulação das políticas educacionais que alteram a subjetividade dos docentes por exigirem resultados (BALL, 2006). Uma regulação das políticas que “interfere na organização de todo o sistema escolar, passando por todas as mediações até a escola.” (OLIVEIRA, 2005, p. 764), isso porque os sistemas escolares ainda continuam, em certa medida, a servir como espécies de “Aparelhos Ideológicos do Estado”, quando regulam e disciplinam para reprodução do sistema (ALTHUSSER, 1985). E interpelam os sujeitos em sua imposição de normas e procedimentos. A lógica da reprodução das desigualdades está presente, mesmo tendo alcançados níveis altos de escolarização porque afinal, o acesso à educação formal não “resolve” o problema, sobretudo se as desigualdades persistem (GENTILI, 2009).

No panorama educacional no qual ele existiu (2007-2015), a proposta de educação em tempo integral delineada no Programa Mais Educação estava emergindo como os sentidos de formação integral, mas também como estratégia para combater o analfabetismo, proteger as crianças e jovens em situação de vulnerabilidade, da exploração do trabalho infantil, da marginalidade e garantir o seu pleno desenvolvimento. Esse aspecto da política educacional objetivava resolver questões no âmbito da assistência social.

Nesse sentido, a proposta de funcionamento do programa Mais Educação colocava a centralidade do professor no desenvolvimento dos programas educacionais, emergindo como agentes responsáveis pela mudança, assumindo funções outras que perpassam sua ação educativa da/na sala de aula. Esse aspecto foi constatado nos sujeitos pesquisados, pois 16,7% exercem outra função na escola, dentre estes, 21,9% também atuam como professores, 20,8% como coordenadores pedagógicos, 9,4% são, ao mesmo tempo, diretores, 2,5% são secretários escolares e 4,4% não identificaram sua função na escola.

Nessa perspectiva, a função de Professor Comunitário aparece como mais uma atribuição para profissionais que já possuem outras responsabilidades. No caso do Professor Comunitário ele assumia atribuições administrativas de organizar os horários das atividades (96%), a compra de equipamentos (75,7%), o pagamento do ressarcimento aos monitores (74,9%) e outros serviços (57,0%). Além disso, 89,5% afirmaram que realizam o planejamento pedagógico com os monitores, em que, na sua maioria se refere a questões relativas aos conteúdos a serem ensinados (82,5%). E ainda, 63,4% realizam momentos de estudos com eles. Nessa função de coordenação, a maioria (94,7%) realizava reuniões periódicas. Elas aconteciam, majoritariamente,

uma vez por mês (44,6%) e, uma parcela significativa realiza semanalmente (31,3%). Essas reuniões possuem como temas, em sua maioria questões mais relacionadas com acompanhamento (88,2%), avaliação (77,5%) e planejamento de ações (89,6%), mas também uma “preocupação” com o desempenho (84,9%).

Assim, a realização de reuniões é a *vontade de verdade* e o acompanhamento do desempenho, mesmo em avaliações, ainda não é a tônica mais importante, embora já se materialize quando 67% dos professores comunitários afirmam realizar acompanhamento das notas ou pareceres pedagógicos dos alunos. E para 57,3% destes consta também a descrição dos motivos de retenção (reprovação). Esse tipo de acompanhamento está previsto nas orientações porque ao final se deseja uma melhoria na aprendizagem.

No âmbito de uma pesquisa quantitativa não é possível tecer considerações sobre detalhes desse tipo de acompanhamento. O máximo que se conseguiu apreender foi que a maioria deles (80%) possui uma percepção que o Programa tem influenciado positivamente no desempenho e no despertar o gosto pelos estudos (85,3%). Estudos em diversos países da América Latina demonstram que a ampliação das horas para um modelo de “jornada completa” tem trazido benefícios para aprendizagem, mas necessitam ser acompanhadas de mudanças na organização do tempo espaços de forma articulada com o currículo (MARTINIC, 2015). Mesmo diante de evidências, a ampliação da jornada escolar foi interrompida pelo atual governo.

Naquele momento, ficava evidente que o Professor Comunitário assumia funções administrativas e de gestão pedagógica, incidindo sobre ele a responsabilidade pelo êxito ou fracasso do programa e com a responsabilidade “de responder a exigências que estão além de sua formação” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132). Esse sujeito tornava-se, portanto, um ator indispensável para fazer acontecer à política educacional do programa na escola.

Nesse sentido, pode se aplicar também a análise da sobrecarga de trabalhos advindas do processo de reorganização escolar, trazendo novas exigências para o exercício da profissão (AUGUSTO & DUARTE, 2007). Como também, “diante desse quadro, os professores vêm-se, muitas vezes, estrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas” (OLIVEIRA, 2004, p.1132).

Existiam ambiguidades nos próprios documentos oficiais do programa quanto à definição do perfil da figura de Professor Comunitário, da sua formação, da carga horária, formas de escolha e investidura no cargo e vinculação a instituição. Tendo em vista que 43,3% dos sujeitos pesquisados trabalhavam 40 horas semanais, 43,4% trabalhavam 20 horas semanais e 13,3% trabalhavam menos de 20 horas semanais. O percentual que trabalhava menos de 20 horas está, por um lado, descumprindo as orientações do Programa, por outro lado, impossibilitado de desenvolver todas as atribuições que lhe eram designadas: planejamento, acompanhamento das atividades e ainda de articulação com a comunidade e com os outros professores da escola.

No tocante à vinculação profissional, as informações foram positivas visto que

70% eram professores efetivos da rede, 6,4% funcionários efetivos (mas não eram professores) e 1% possuem outras formas de vínculo. Essa forma de vínculo é considerada ideal para continuidade dos trabalhos e pelo conhecimento acumulado de profissionais com vínculo efetivo de funcionário público. Muito positivo ainda que 66,6% dos professores efetivos eram da própria escola o que facilita no desempenho das atividades exigidas de articulação com a comunidade e com os professores.

Por outro lado, foi possível identificar que 22,6% são professores contratados temporariamente, ou seja, com vínculo precário, o que pode causar descontinuidade no trabalho, entre outros problemas. Demonstra claramente, a manutenção dessa forma de vínculo trabalhista na ocupação de um cargo com muitas responsabilidades.

Para desenvolver tais atividades, a política prevê (com recursos disponíveis), a oferta de processos formativos. Frente a um contexto em que, docentes são, em certa medida, forçados “a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções” (OLIVEIRA, 2004 p.1140). Nesse contexto, o processo formativo constitui-se como fundamental para o bom desempenho de suas atribuições no programa, uma vez que, dava a oportunidade do conhecimento da proposta educacional, de seus objetivos e de estratégias de efetivação do referido programa.

Quando indagados a respeito da participação em formações sobre a educação integral identificamos que 48% declararam ter participado de algum tipo de formação. Ela foi ministrada, na maioria dos casos, pelos funcionários da própria secretaria. De uma forma geral, há maior envolvimento do setor público nas formações, seja pelas secretarias (38,8%) ou por instituições de ensino públicas (a soma de todas elas perfaz um percentual de 14,5%). As formações oferecidas pelas secretarias podem se inserir nas ações do Plano de Ações Articuladas (PAR). A participação de instituições de ensino públicas está também relacionada com a política de Formação Continuada para profissionais da educação básica, criada no governo Lula, uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e que não existe mais.

As instituições privadas são minoria (3,8%), mas já aparecem com percentual significativo. O que demonstra a entrada dessas instituições nas famosas “parcerias” que se mantiveram na crença de poder contar com o setor privado para prover a redução das desigualdades.

A formação para ser significativa, parafraseando Gadotti (2011), precisa ser permanente e concebida como reflexão, pesquisa, organização, descoberta, fundamentação, revisão e construção teórica. As instituições privadas possuem muitos limites para fazerem esse tipo de atividade por estarem centradas no lucro e um perfil ancorado em valores capitalistas, sem um contraponto.

Além disso, como estamos nos referindo a uma formação específica para o desenvolvimento de um determinado programa, é imprescindível ainda que a formação seja embasada pelos documentos orientadores e pedagógicos do mesmo, produzidos no setor público. Nesse caso, ela se torna ainda mais necessária para que os atores envolvidos no programa e, sobretudo, quem está na função de gestão,

dominem um conjunto mínimo de conceitos e diretrizes sobre a política, em outras palavras, a formação irá possibilitar a disseminação das orientações previstas nos documentos oficiais para garantir sua adequada execução.

A formação de professores é uma atividade inscrita no campo da educação como uma categoria teórica, uma área de pesquisa, conteúdo da política educacional e uma prática pedagógica. É, portanto, uma atividade complexa, multirreferencial, intencional e institucionalizada (SANTIAGO & BATISTA, 2011). Em certa medida, o processo de formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992).

Segundo Lade (2005), o fato de existir a formação não significa mudanças nas práticas e concepções visto que as propostas de formação continuada, em sua maioria, ainda centram-se num modelo considerado clássico, isto é, assumem a perspectiva tradicional, na qual o professor é visto como um ser vazio que precisa receber conhecimentos para, posteriormente, aplicá-los. Segundo Nóvoa (1992), existe uma expectativa que a mudança educacional seja promovida pelos os professores e sua formação, como um novo saber apreendido.

Por outro lado, a identificação de ausência de formação (para metade dos profissionais) gera maior possibilidade de que as práticas estejam ocorrendo a partir das experiências e saberes docentes preexistentes que podem destoar dos objetivos do programa. Embora saibamos que a prática dos docentes, envolve os diversos saberes docentes que, como fora afirmado por Tardif (2006) podem ser divididos em: saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais.

Os saberes disciplinares são aqueles transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores, correspondem aos diversos campos de conhecimento, por exemplo: matemática, história, literatura, etc. Os saberes profissionais são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação), estão relacionados ao conhecimento de teorias de aprendizagem, bem como métodos didáticos. Os saberes curriculares são aqueles saberes que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares. Os saberes experienciais são aqueles construídos ao longo das trajetórias de vida pessoal e profissional dos professores, a partir de seus trabalhos cotidianos e no conhecimento de seu meio. Incorporam-se à experiência individual e coletiva dos professores sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser. Nesse sentido, os sujeitos pesquisados também podem utilizar os documentos orientadores para ampliar seus saberes e influenciar suas práticas, visto que tais documentos estão

disponíveis na página do Ministério da Educação.

Esses documentos possuem orientações operacionais e conceituais sobre o programa. Uma das principais se refere à incorporação das questões do Programa ao planejamento e projeto pedagógico das escolas. Sendo assim, 93,4% dos sujeitos pesquisados afirmaram que as atividades do Programa são discutidas no planejamento da escola, como também 82,2% expuseram que as atividades do programa foram incorporadas ao currículo. Esse é um aspecto que demonstra a intenção de cumprir a orientação expressa no “Manual Passo a Passo” que estava propondo a integração.

Além de trabalhar de forma integrada como a instituição escolar, a figura que assume essa função de Professor Comunitário precisa compreender o trabalho pedagógico do programa de forma integrada com os conteúdos escolares. A concepção do Programa em seus documentos está vinculada a concepções interdisciplinares, isto é, traz uma proposta de trabalhar com projetos interdisciplinares, articulando-se sempre com o currículo e práticas pedagógicas da escola. A transversalidade dos currículos e o trabalho com projetos é uma concepção que está em outros programas e é reafirmada como forma de trabalho integrado entre as diferentes disciplinas, de forma interdisciplinar. É uma das formas de proporcionar aprendizagem de forma integrada, como afirma Simões (apud SANTOS, 2006 p.50). Nessa integração, os documentos apontam para o diálogo intercultural que inclui a relação com os saberes comunitários.

Embora esses dados expressem, em alguma medida, a existência de uma relação de integração entre as atividades do Programa e o projeto pedagógico das escolas não é possível tirar conclusões sobre os sentidos atribuídos a essa integração que podem ser interpretados como vontade de verdade, no sentido foucaultiano. Elas apontam para uma aprovação do Programa, mesmo considerando que há limitações e problemas não resolvidos,

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de criação de programas gera novos desafios aos profissionais da educação o domínio de competências que perpassam as atribuições entendidas como clássicas da formação docente, tais profissionais são vistos como principais protagonistas dos programas educacionais, recaindo sobre esses sujeitos o sucesso ou fracasso destes. Por outro lado, esse alargamento de funções é acompanhado por um trabalho precarizado de monitores e vínculos temporários de professores comunitários. A partir da análise, identificamos que sua função era estratégica na implementação do Programa por estar relacionada à construção de diálogo que permita a melhoria na execução do Programa e ainda porque assumia funções administrativas e pedagógicas, sendo responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso.

Em termos de ampliação da jornada escolar, podemos afirmar que o Programa

Mais Educação representou a mais abrangente proposta concreta (na história do Brasil) de indução de uma política de educação em tempo integral no ensino fundamental. Os resultados da pesquisa apontaram para aprovação dessa ampliação do tempo por parte dos profissionais que compõem a escola. Nas pesquisas que realizamos, qualitativa (CASTRO et al., 2018) e quantitativa (RODRIGUES & VASCONCELOS, 2016) encontramos resultados positivos do programa nas escolas e nas trajetórias estudantis. A maioria (79,2%) dos professores comunitários concorda que as escolas públicas devem funcionar em tempo integral. A maioria percebeu melhorias em Linguagens e Matemática (em torno de 80%) e nas outras áreas de humanas e ciências (em torno de 70%).

O fato de ter se mantido como um programa focalizado demonstra que, mesmo em um governo que ampliou muito os recursos para educação não houve consenso de que essa era a melhor proposta no âmbito das políticas no atual contexto brasileiro. A ampliação de tempos e espaços requer ampliação do investimento de recursos para melhorar a infraestrutura e uma política de valorização do trabalho docente. O Programa Mais Educação iniciou essa ampliação e tinha demonstrado alguns avanços, assim como possuía limites. A situação regride com a ausência total de propostas, que caracteriza o governo atual (2019). Atualmente, não há nenhum programa para ampliação da jornada escolar, nem de formação de professores, além de estar ignorando o Plano Nacional de Educação.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. Oferta Educativa e responsabilização no PDE: análise do Plano de Ações Articuladas. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. Impresso, v. 38 2008.

ALTHUSSER, Louis. . **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AZEVEDO, Janete. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Márcia A. S. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

AZEVEDO, Janete. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 56), 2004.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: Uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Revista Currículo sem Fronteiras*. v. 6, n. 2, p. 10-32 Jul/Dez 2006.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editora, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. Programa Mais Educação Passo a Passo. Brasília, S/D.

BONAMINO, A; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, nov. 1999.

CASTRO, Ana Emília Gonçalves de (Org.) et al. **Educação em tempo integral: ampliação de tempos,**

espaços e horizontes. Recife: Editora UFPE, 2018.

CAVALIERE, Ana. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

DAGNINO, Evelina (et. al.) (Org.). **A Disputa Pela Construção Democrática na América Latina**. São Paulo: Paz e Terra. p. 371-415.

DUARTE, Adriana, AUGUSTO, Maria Helena. Trabalho docente: configurações atuais e concepções. In: **Anais do Simpósio ANPAE**, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. – São Paulo: Ed Loyola, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar – e – aprender com sentido. 2 ed. – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000400007>> acesso em 1 de outubro de 2015.

LADE, M. L.. **A formação continuada para a diversidade**: um estudo da rede municipal de juiz de fora. In: *Reunião Anual da Anped*, 28^a, 2005, Caxambu/MG. *Anais*.

LEFEBVRE, Henri. **A cidade do capital**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LLORENS, Fernando. Sobre la extensión de la jornada escolar en Uruguay: ocho supuestos de la política educativa en debate. In: **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**. XLIV Abril-Junio. México, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. In: **Revista Brasileira de Educação** Nº 26 Maio /Jun /Jul /Ago, 1997.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a Análise de Políticas Públicas Educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, 2006 p. 47-69, jan./abr.

MARTINIC, Sergio. El tiempo y el aprendizaje escolar: la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n 61, abr-jun, 2015, 479-499.

MARX, Karl. **Glosas críticas marginais ao artigo**: o rei da Prússia e a reforma social de um prussiano. *Práxis*, Itumbiara, n.5, out./dez 1995, p. 69-91.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (Orgs.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2008. p.217- 33

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set. Dez 2004.

OLIVEIRA, Dalila. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n.92, 2005 PP.753-776.

OLIVEIRA, Graça et al.. **Continuidades e Descontinuidades das políticas de educação básica: o caso de Pernambuco**. Recife: Editora Universitária, 2006.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005
Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf>

RODRIGUES, Cibele. O Plano de Ações Articuladas (PAR) em Municípios do Nordeste: Pretextos, Proposições e o Contexto da Prática Pedagógica e Currículo. **Revista Espaço do Currículo**, V.6, N.2, 2013. P.292-306.

RODRIGUES, Cibele e LOPES JR, José. Práticas de Gestão: o Programa Mais Educação em Capitais do Nordeste do Brasil in **Anais do XXVII Simpósio da ANPAE**, Recife, 2015.

RODRIGUES, Cibele. VASCONCELOS, Ana. (org.) **Pesquisa de Avaliação de Resultados da Gestão e Práticas Pedagógicas do Programa Mais Educação no Território Nacional - Relatório Final**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2016.

SANTIAGO, M, Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de Professores em Paulo Freire: Uma Filosofia como jeito de Ser-Estar e Fazer Pedagógicos. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.3 2011.

SANTOS, Gisele do R M dos. **A metodologia de ensino por projetos**. Curitiba: Ibpx, 2006.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, 2006 n. 100. doi: 10.1590/S0101-73302007000300027.

SILVA, P. L.; MARTES, A. C. B.; ARRETCHE, M.; MELO, M; RIBEIRO, P. M. Avaliação de programas públicos: tendências recentes. In: **Modelos de avaliação de programas sociais prioritários: relatório final**. Campinas: NEPP/UNICAMP, 1999.

TEIXEIRA, Ana Cláudia. **Identidades em construção**. São Paulo: Ed. Ana Blumme, 2003.

VELEDA, Cecilia. **Nuevos tiempos para la educación primaria: lecciones sobre la extensión de la jornada escolar**. - 1a ed. - Buenos Aires: Fundación CIPPEC; Unicef Argentina, 2013.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**., Campinas, v. 28, n. 101, 2007 p. 1287-1302.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ações formativas 72, 73, 76, 78, 79

Alfabetização cartográfica 142, 143, 144, 153

Anos iniciais do ensino fundamental 41, 142, 153

Aprendizagem significativa 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 53

B

Brincadeiras 1, 6, 9, 10, 12, 15, 204, 224

C

Ciclo da água 222, 228, 231, 233

Ciências naturais 222, 223, 227, 339, 345

Circularidades 179, 189

Crenças 60, 62, 63, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 257, 259, 261, 347

Crianças pequenas 4, 15, 222

D

Docência 17, 26, 27, 29, 33, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 49, 68, 88, 206, 234, 246, 247, 252, 257, 285, 304, 308, 313, 340, 341, 344, 348, 349, 394

Docência e gestão 40, 42, 45, 47

Docentes 17, 26, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 45, 47, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 85, 87, 96, 99, 100, 102, 104, 107, 108, 111, 112, 113, 114, 129, 130, 132, 139, 140, 164, 165, 174, 197, 201, 202, 206, 214, 216, 217, 220, 245, 250, 251, 252, 256, 265, 267, 270, 285, 293, 296, 298, 302, 304, 305, 309, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 340, 341, 345, 350, 355, 382, 387, 388

E

Educação infantil 1, 2, 3, 4, 6, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 29, 40, 41, 42, 46, 204, 205, 209, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 233, 234, 288

Eja 155, 156, 157, 159, 160, 163, 171, 173, 174

Ensino fundamental 17, 40, 41, 42, 67, 72, 75, 142, 144, 153, 159, 160, 161, 166, 170, 205, 206, 209, 219, 222, 234, 286, 288, 300, 321, 325, 343, 344, 378

Ensino híbrido 91, 92, 93, 94, 96, 98

Escolas 3, 4, 6, 20, 23, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 40, 41, 45, 46, 47, 51, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 93, 159, 160, 163, 167, 171, 175, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 204, 206, 208, 209, 211, 212, 213, 217, 218, 219, 220, 221, 227, 228, 233, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 255, 256, 260, 265, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 296, 298, 299, 300, 301, 303, 382, 384, 390, 394

Espaço vivido 142, 143, 144

F

Fenomenologia 1, 3, 5, 14, 16, 179, 192

Formação continuada 1, 4, 14, 27, 28, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 46, 47, 48, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 91, 92, 94, 95, 96, 143, 212, 216, 217, 220, 255, 256, 257, 267, 268, 291, 296, 297, 302, 304, 308, 309, 345, 349, 388, 390, 393, 396

Formação de professores 31, 33, 38, 39, 41, 43, 46, 49, 50, 61, 62, 63, 64, 71, 73, 74, 75, 79, 80, 81, 84, 85, 89, 130, 195, 197, 205, 217, 219, 221, 245, 256, 262, 267, 268, 297, 298, 303, 322, 339, 350, 383, 385, 387, 388, 394

Formação docente 27, 28, 29, 32, 33, 39, 46, 48, 50, 71, 91, 98, 130, 218, 248, 252, 255, 258, 262, 263, 267, 269, 299, 305, 350, 382, 388, 393

Formação inicial de professores 59, 60, 61, 70, 71, 129, 130, 132, 245

Formación inicial docente 115, 127

Fracasso escolar 155, 157, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 265

Fronteira latina 81, 86

G

Gephemopo 194, 195

Grupos étnicos 236, 327, 328

I

Identidade docente 59, 60, 61, 64, 67, 68, 69, 70, 132, 138, 139, 339, 340, 341, 350

Identidade étnica 236

J

Jovem em conflito com a lei 155, 156, 157, 158, 159, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 175

L

Leitura 13, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 38, 41, 42, 54, 94, 97, 143, 144, 146, 149, 176, 182, 208, 245, 247, 249, 250, 251, 252, 262, 287, 323, 329, 332, 336, 349

Linguagem 7, 10, 12, 15, 19, 21, 24, 64, 86, 90, 95, 134, 142, 143, 144, 149, 161, 187, 199, 224, 234, 246, 283, 332, 345

Língua inglesa 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89

M

Memoriais de formação 59, 61, 63, 65

Mesa reflexiva triádica 115, 118, 124, 125

Metodologias ativas 52, 58, 91, 92, 94, 96, 97, 98

Mulheres indígenas 235, 236, 334, 335

N

Narrativas e escritas de si 59, 61, 64, 65, 66, 69, 70

O

Ouro Preto do Oeste/RO 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201

P

Pedagogo 40, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 387, 389

Percepção 1, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 50, 143, 144, 183, 188, 192, 197, 215, 257, 276, 295, 304, 313, 329, 333, 334, 335, 345, 348, 394

Políticas educacionais 26, 27, 73, 155, 157, 164, 168, 170, 173, 176, 206, 207, 211, 214, 219, 220, 249, 255, 286, 290, 293, 301, 302

Prática pedagógica 115, 119, 120, 122, 126

Produção textual 19, 25, 245, 247, 248, 251, 332

Professores 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 13, 14, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 129, 130, 132, 136, 137, 139, 161, 162, 165, 172, 174, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 225, 236, 245, 246, 247, 249, 250, 252, 253, 255, 256, 257, 258, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 273, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 285, 286, 287, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 302, 303, 308, 309, 319, 322, 339, 340, 341, 343, 344, 346, 347, 348, 349, 350, 378, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 390, 391, 392, 393, 394, 396

Programa mais educação 206, 207, 208, 209, 210, 212, 214, 218, 219, 221, 285, 286, 287, 289, 291, 293, 294, 300, 301, 303

R

Reflexión 115, 116, 120, 125, 126, 127

S

Saberes 6, 9, 32, 33, 34, 39, 49, 60, 74, 76, 78, 137, 138, 142, 144, 153, 176, 179, 181, 182, 183, 186, 187, 188, 189, 209, 213, 216, 217, 218, 246, 251, 252, 253, 257, 258, 265, 271, 272, 273, 275, 276, 278, 281, 283, 288, 292, 293, 296, 297, 298, 299, 322, 324, 336, 341, 346, 350, 385, 389

T

Trabalho 2, 6, 20, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 60, 61, 65, 69, 71, 74, 75, 77, 78, 87, 89, 92, 95, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 139, 142, 143, 144, 152, 153, 156, 157, 158, 162, 164, 165, 175, 179, 181, 196, 201, 202, 204, 206, 207, 208, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 225, 227, 228, 230, 233, 236, 248, 250, 251, 252, 253, 257, 258, 264, 265, 268, 270, 272, 275, 276, 281, 285, 286, 287, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 299, 301, 302, 304, 305, 306, 308, 309, 310, 312, 313, 318, 319, 320, 321, 322, 325, 330, 339, 340, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 378, 382, 383, 385, 386, 388, 389, 390, 391, 394

Trabalho docente 27, 28, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 45, 75, 207, 219, 220, 236, 248, 265, 268, 286, 301, 302, 312, 320, 321, 349, 382

U

Uneuro 193, 194, 195, 196, 197, 198, 201

Universidade intercultural 236

 **Atena**
Editora

2 0 2 0