

Natália Lampert Batista  
Tascieli Feltrin  
Maurício Rizzatti  
(Organizadores)

# Formação, Prática e Pesquisa em Educação 3



**Natália Lampert Batista**  
**Tascieli Feltrin**  
**Maurício Rizzatti**  
(Organizadores)

# **Formação, Prática e Pesquisa em Educação 3**

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Geraldo Alves  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

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

### **Conselho Editorial**

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

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

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

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
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. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

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

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

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

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

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

### **Conselho Técnico Científico**

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

| <b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)<br/>(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b> |   |
|---|---|
| F723  | Formação, prática e pesquisa em educação 3 [recurso eletrônico] / Organizadores Natália Lampert Batista, Tascieli Feltrin, Maurício Rizzatti. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Formação, Prática e Pesquisa em Educação; v. 3)<br><br>Formato: PDF<br>Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader<br>Modo de acesso: World Wide Web<br>Inclui bibliografia<br>ISBN 978-85-7247-592-1<br>DOI 10.22533/at.ed.921190309<br><br>1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Professores – Formação – Brasil. I. Batista, Natália Lampert. II. Feltrin, Tascieli. III. Rizzatti, Maurício. IV. Série.<br><br>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

A obra **Formação, Prática e Pesquisa em Educação** apresenta um apanhado da produção à nível superior da área da Educação no Brasil, contemplando as três esferas: a formativa através de relatos que percorrem os processos formativos, relacionada ao ensino e às teorias da aprendizagem; a prática com destaque para as iniciativas extensionista e de inserção escolar e por último, mas não menos importante, a da pesquisa apresentando as temáticas que têm movimentado a produção científica e intelectual do ensino superior brasileiro na área educacional. A qual apresento brevemente a seguir.

O capítulo “A Alfabetização de Crianças Autistas” de autoria de Fabiana Boff Grenzel apresenta uma reflexão acerca de crianças autistas na alfabetização, enfatizando a necessidade de se criar estratégias para facilitar a aprendizagem destes educandos. “A Construção da Escrita Pré-Silábica e suas Implicações na Perspectiva da Psicogênese da Língua Escrita: Um Breve Estudo de Caso”, das autoras Telma Maria de Freitas Araújo, Nadja Sabrina Silva Gomes Lopes Duarte e Maria Estela Costa Holanda Campelo apresenta, segundo as autoras, uma *Sondagem de Escritas*, através da qual é realizada uma análise da produção escrita de uma criança, a partir da teoria da psicogênese da língua escrita.

“A Evasão como Subsídio para a Avaliação Institucional: Um Estudo de Caso com Cursos de Engenharia em uma Universidade Pública”, de Joice Pereira da Silva Carvalho, Simone Portella Teixeira de Mello e Daniela Vieira Amaral concentra seu olhar na evasão escolar no ensino superior enquanto fenômeno capaz de subsidiar uma avaliação institucional. Marcos Gonzaga e Regina Magna Bonifácio de Araújo, por sua vez, apresentam uma síntese das características fundamentais da pesquisa qualitativa, com destaque para a História Oral no capítulo “A História Oral na Produção Acadêmica: Três Leituras Metodológicas”

Em “A Motivação no Processo de Ensino/Aprendizagem de Francês no Curso de Secretariado Executivo da UEM: Entendimento e Desafios”, Edson José Gomes intenciona identificar quais são os principais entraves a um desempenho satisfatório no processo de ensino/aprendizagem do francês como língua estrangeira no curso de SET. As autoras Rayuska Dayelly de Andrade e Sueldes de Araújo discutem a concepção de escola inclusiva em uma análise do município de Angicos no Rio Grande do Norte para o atendimento de uma aluna surda em “A Percepção de Professore(a)s sobre a Prática Pedagógica no Contexto Inclusivo.

Já Andressa Grazielle Brandt, **Nadja Regina Sousa Magalhães**, Aline Aparecida Cezar Costa e Luciana Gelslechter Lohn apresentam algumas reflexões sobre o campo da etnografia a partir de um estudo sobre a pesquisa etnográfica com crianças, em seu capítulo “Pesquisa Etnográfica com Crianças Pequenas: Aproximações Teórico-Metodológicas.

No capítulo “A Qualidade no Ensino à Distância: o Novo Aluno e o Novo Professor”

Jéssica Reis Silvano Barbosa e Gislaine Reis elaboram uma reflexão sobre a expansão do ensino à distância e analisam as mudanças advindas dessa expansão para o ramo da educação virtual. Já os autores Karla dos Santos Guterres Alves e Antônio Luiz Santana objetivam compreender a relação entre a Grounded Theory e o processo de reflexividade que envolve a pesquisa científica em seu capítulo “A Reflexividade na Grounded Theory”. Na sequência, Raimundo Ribeiro Passos, Afrânio Ferreira Neves Junior, Paulo Rogério da Costa Couceiro, Genoveva Chagas de Azevedo, Maria Marly de Oliveira Coêlho e Valdete da Luz Carneiro através de “Análise do Instrumento de Autoavaliação Institucional Utilizado na UFAM nos Anos de 2014 e 2015” realizam uma análise dos instrumentos utilizados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Universidade Federal do Amazonas, e a verificação de sua evolução no processo avaliativo interno de 2014 e 2015.

Na perspectiva dos planejamento de sistemas universitários estaduais brasileiros, Nelson De Abreu Júnior Apresenta “Aspectos Socioeconômicos na Espacialização da Universidade Estadual de Goiás”, capítulo no qual se encontra uma pesquisa documental combinada com a análise de dados estatísticos acerca da educação superior pública estadual em Goiás. Tendo por objetivo apresentar e discutir a temática da avaliação da aprendizagem na área da Educação Física escolar, e apontar suas relações com os currículos Alessandra Andrea Monteiro e Vilma Lení Nista-Piccolo são as autoras de: “Avaliação da Aprendizagem na Educação Física Escolar na Rede Municipal de São Paulo e Paulo Freire: Aproximações e Distanciamentos”. Nesse sentido também, Andreia Gasparino Fernandes avalia através de uma revisão temática a problemática da garantia de vagas em creches públicas municipais do município de São José do Rio Preto frente à legislação educacional vigente em “Avaliação da Política de Oferta de Vagas em Creches na Rede Pública Municipal de Ensino de São José do Rio Preto”.

Sob a ótica da organização das diretrizes operacionais de ensino Alderita Almeida de Castro e Sueli Aparecida de Souza refletem sobre a implementação da avaliação das aprendizagens enquanto impulsionadora do processo do conhecimento na educação básica do Estado de Goiás, entre os anos de 2009 e 2014 no capítulo “Avaliação das Aprendizagens: a Significativa Ascensão do IDEB nas escolas do Estado de Goiás do ano de 2009 a 2014”. Tendo em vista a Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) Glauco da Silva Aguiar e Ligia Gomes Elliot exploram o conceito de Oportunidade de Aprendizagem trazido pelo PISA 2012, analisando o desempenho do Brasil e de mais 11 países em “Avaliação em Matemática: Uso dos Resultados do Pisa 2012”.

No capítulo “Avaliação: Concepções e Implicações na Educação Infantil” Natascha Carolina de Oliveira Gervázi, Marcos Vinícius Meneguel Donati e José Roberto Boettger Giardinetto desenvolvem uma reflexão sobre a avaliação na Educação Infantil, através da análise e orientação a correta utilização da ferramenta portfólio. Ainda na perspectiva avaliativa Rosemary Farias Rufino, Santana Elvira Amaral da

Rocha e **Núbia do Socorro Pinto Breves** apresentam o capítulo “Avaliações em Larga Escala: Contribuições da ADE para Atingir a Meta da Proficiência no SAEB/ INEP em Escolas Públicas Municipais de Manaus” no qual retratam a percepção dos estudantes em relação às contribuições das avaliações em larga escala no processo de ensino e aprendizagem das escolas públicas de ensino fundamental do município de Manaus.

Na sequência Andrialex William da Silva, Tarcileide Maria Costa Bezerra, Romênia Menezes Paiva Chaves Carneiro e Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro exibem “Concepções de Professores sobre a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: uma Visão Romântica ou Direito à Educação?” No qual discutem as concepções dos profissionais do sistema educacional do município Jardim de Angicos (RN) sobre a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Ainda na perspectiva inclusiva, o capítulo “Criatividade e Altas Habilidades/Superdotação” de Guacira Quirino Miranda, Arlete Aparecida Bertoldo e Priscila Miranda Chaves apresenta uma revisão bibliográfica sobre a relação da criatividade com as altas habilidades/superdotação. Em “Desenhos e Desenhos: Conselhos Municipais de Educação” Virgínia Coeli Bueno de Queiroz Matias e Rosimar de Fátima Oliveira analisam os elementos comuns do desenho institucional dos Conselhos Municipais de Educação (CMEs) no Brasil, como um dos fatores capazes de potencializar os esperados resultados democráticos dessas instâncias colegiadas.

A seguir Gildene do Ouro Lopes Silva, Amanda Lázari e Amanda Calefi Felex embasadas pelo modelo Oakland, Glutting E Horton realizaram a identificação dos estilos de aprendizagem em escolares do quarto ano do ensino fundamental no capítulo intitulado “Estilos de Aprendizagem no Modelo de Oakland, Glutting e Horton em Escolares do Ensino Fundamental I”. Já em “Financiamento da Educação: uma Análise a partir do Gasto Aluno-Ano nos Municípios do Paraná” Jokasta Pires Vieira Ferraz, Andrea Polena e Simony Rafaeli Quirino verificam o perfil de gasto aluno-ano dos municípios do Paraná, em 2014, em relação ao porte dos municípios. Em “Ideias Higienistas na Revista Pedagogium (1922-1923)” Amanda Vitória Barbosa Alves Fernandes, Arthur Beserra de Melo e Marlúcia Menezes de Paiva analisam a ocorrência de ideias higienistas na revista Pedagogium, durante os anos de 1922 e 1923.

Laura Renata Dourado Pereira em “O Ensino da Arte e a Interdisciplinaridade: Novos Modos de Pensar sobre a Produção do Conhecimento” propõe uma reflexão sobre a interdisciplinaridade como um possível caminho para superar a fragmentação do conhecimento existente. Na sequência, “O Professor como Mediador nas Habilidades de Leitura” de Clarice de Matos Oliveira e Thenner Freitas da Cunha analisa como o professor de Língua Portuguesa pode ser um facilitador no desenvolvimento das habilidades de leitura aferidas nas avaliações educacionais em larga escala. Na perspectiva do Projeto de Lei 7.180/14, Ana Carolina Fleury e Ivo Monteiro de Queiroz apresentam “O Projeto Escola Sem Partido e a Construção

de uma Educação Burguesa no Século XXI” a fim de compreender os conceitos e detectar a existência de uma relação entre a proposta, os fundamentos da educação e a perspectiva marxista. Em “Observatório Eçaí: a Aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente e outros Direitos Humanos na Fronteira Brasil-Bolívia” Cláudia Araújo de Lima sistematiza uma observação das políticas públicas voltadas à infância e à adolescência bem como investiga os fenômenos de violações de direitos de crianças e adolescentes na região da fronteira.

No capítulo “Os Desafios e as Demandas Socioculturais Brasileiras Frente à Inclusão Escolar” de Evaldo Batista Mariano Júnior, Maria Aparecida Augusto Satto Vilela e Valeska Guimarães Rezende da Cunha os autores retomam a temática das políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão escolar com o intuito de fornecer subsídios a profissionais que atendam alunos portadores de necessidades especiais. Marcelo da Silva Machado em “Pacto Federativo na Educação e a Participação da União no Financiamento da Educação em Municípios da Região Metropolitana do Rio De Janeiro” realiza uma investigação sobre o pacto federativo e sua repercussão, entre os anos de 2008 e 2018, sobre o aumento das responsabilidades dos municípios na oferta de matrículas e, também de financiamento da educação na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

“Pedagogia Waldorf e Salutogênese: razões e caminhos no/do cotidiano escolar” de Elaine Marasca Garcia da Costa, Vilma Lení Nista-Piccolo reflete sobre a possibilidade de a área da Saúde ser edificada junto à Educação através da convergência de dois conceitos: a Salutogênese e o método pedagógico Waldorf. Na perspectiva de estabelecer um perfil do uso e descarte de óleo vegetal utilizado para o preparo de alimentos em Escolas da Rede Pública Estadual de Educação Básica de Tubarão Douglas Bardini Silveira, Eduardo Aquini e Isonel Maria Comelli Pave desenvolvem “Perfil de Descarte de Óleo de Cozinha em Escolas da Rede Pública Estadual de Educação Básica Situadas no Município de Tubarão, SC”. A fim de discutir a relação dos temas desenvolvidos na disciplina Filosofia das Ciências, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, e suas possíveis aproximações e com a pesquisa sobre objetos de estudo associados ao higienismo dentro do campo da História da Educação, Arthur Beserra de Melo, Amanda Vitória Barbosa Alves Fernandes e Marlúcia Menezes de Paiva fundamentam o capítulo “Relações entre Temas da Disciplina Filosofia das Ciências e a Pesquisa sobre Higienismo no Campo da História da Educação”.

No capítulo “Representações Sociais das Práticas dos Professores de Educação Física acerca da Educação Física Escolar”, Bruno Viviani dos Santos, Sabrina Araujo de Almeida e Pedro Humberto Faria Campos analisam a representação social da prática pedagógica de 103 professores de Educação Física do ensino fundamental. Em “Sistema de Avaliação Escolar”, Katia Verginia Pansani traz um Relato de Experiência sobre os resultados positivos do Sistema de Avaliação Escolar – SAEsc no Colégio Progresso Campineiro. Para proporcionar uma compreensão sobre as

políticas públicas de financiamento, tais como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Jhonathan Martins da Costa, Carlos José de Farias Pontes e Maria Valdiza Ferreira Moniz Andrade publicam “Um Olhar Inicial a Respeito das Políticas Públicas de Financiamento no Brasil: Compreendendo o FUNDEB”. Laís Takaesu Ernandi, Willian Pereira da Silva, Suédina Brizola Rafael Rogato no capítulo “Uso do Medicamento na Infância: Reflexões sobre a Atuação Docente no Processo da Medicalização do Ensino” buscaram discutir o processo de medicalização na infância e a necessidade de problematização dessa questão.

Os textos, relatos de prática e conclusões de pesquisas tangentes às questões educacionais que compõem esse terceiro volume da obra Formação, Prática e Pesquisa em Educação portanto operam em favor de qualificar a produção do ensino superior brasileiro e subsidiar novas pesquisas, constituindo-se assim em importante devolutiva à sociedade dos investimentos feitos com a formação de profissionais da educação e pesquisadores.

Tascieli Feltrin

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>CAPÍTULO 1</b> .....  | <b>1</b>  |
| A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS   |           |
| <i>Fabiana Boff Grenzel</i>  |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.9211903091</b>   |           |
| <b>CAPÍTULO 2</b> .....  | <b>9</b>  |
| A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA PRÉ-SILÁBICA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PERSPECTIVA DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA: UM BREVE ESTUDO DE CASO |           |
| <i>Telma Maria de Freitas Araújo</i>   |           |
| <i>Nadja Sabrina Silva Gomes Lopes Duarte</i>  |           |
| <i>Maria Estela Costa Holanda Campelo</i>  |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.9211903092</b>   |           |
| <b>CAPÍTULO 3</b> .....  | <b>21</b> |
| A EVASÃO COMO SUBSÍDIO PARA A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UM ESTUDO DE CASO COM CURSOS DE ENGENHARIA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA    |           |
| <i>Joice Pereira da Silva Carvalho</i>   |           |
| <i>Simone Portella Teixeira de Mello</i>   |           |
| <i>Daniela Vieira Amaral</i>   |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.9211903093</b>   |           |
| <b>CAPÍTULO 4</b> .....  | <b>32</b> |
| A HISTÓRIA ORAL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA: TRÊS LEITURAS METODOLÓGICAS   |           |
| <i>Marcos Gonzaga</i>  |           |
| <i>Regina Magna Bonifácio de Araújo</i>  |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.9211903094</b>   |           |
| <b>CAPÍTULO 5</b> .....  | <b>42</b> |
| A MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE FRANCÊS NO CURSO DE SECRETARIADO EXECUTIVO DA UEM: ENTENDIMENTO E DESAFIOS     |           |
| <i>Edson José Gomes</i>  |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.9211903095</b>   |           |
| <b>CAPÍTULO 6</b> .....  | <b>54</b> |
| A PERCEPÇÃO DE PROFESSOR(A)S SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO INCLUSIVO  |           |
| <i>Rayuska Dayelly de Andrade</i>  |           |
| <i>Sueldes de Araújo</i>   |           |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.9211903096</b>   |           |
| <b>CAPÍTULO 7</b> .....  | <b>62</b> |
| A PESQUISA ETNOGRÁFICA COM CRIANÇAS PEQUENAS: APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS   |           |
| <i>Andressa Grazielle Brandt</i>   |           |
| <i>Nadja Regina Sousa Magalhães</i>  |           |
| <i>Aline Aparecida Cezar Costa</i>   |           |

**CAPÍTULO 8 ..... 72**

**A QUALIDADE NO ENSINO À DISTÂNCIA: O NOVO ALUNO E O NOVO PROFESSOR**

*Jéssica Reis Silvano Barbosa*

*Gislaine Reis*

**DOI 10.22533/at.ed.9211903098**

**CAPÍTULO 9 ..... 80**

**A REFLEXIVIDADE NA GROUNDED THEORY**

*Karla dos Santos Guterres Alves*

*Antônio Luiz Santana*

**DOI 10.22533/at.ed.9211903099**

**CAPÍTULO 10 ..... 88**

**ANÁLISE DO INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL UTILIZADO NA UFAM NOS ANOS DE 2014 E 2015**

*Raimundo Ribeiro Passos*

*Afrânio Ferreira Neves Junior*

*Paulo Rogério da Costa Couceiro*

*Genoveva Chagas de Azevedo*

*Maria Marly de Oliveira Coêlho*

*Valdete da Luz Carneiro*

**DOI 10.22533/at.ed.92119030910**

**CAPÍTULO 11 ..... 100**

**ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS NA ESPACIALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**

*Nelson de Abreu Júnior*

**DOI 10.22533/at.ed.92119030911**

**CAPÍTULO 12 ..... 109**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO E PAULO FREIRE: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS**

*Alessandra Andrea Monteiro*

*Vilma Lení Nista-Piccolo*

**DOI 10.22533/at.ed.92119030912**

**CAPÍTULO 13 ..... 119**

**AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE OFERTA DE VAGAS EM CRECHES NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO**

*Andreia Gasparino Fernandes*

**DOI 10.22533/at.ed.92119030913**

|   |            |
|---|------------|
| <b>CAPÍTULO 14</b> .....  | <b>130</b> |
| AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: A SIGNIFICATIVA ASCENSÃO DO IDEB NAS ESCOLAS DO ESTADO DE GOIÁS DO ANO DE 2009 A 2014  |            |
| <i>Alderita Almeida de Castro</i><br><i>Sueli Aparecida de Souza</i>  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.92119030914</b>   |            |
| <b>CAPÍTULO 15</b> .....  | <b>141</b> |
| AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA: USO DOS RESULTADOS DO PISA 2012  |            |
| <i>Glauco da Silva Aguiar</i><br><i>Ligía Gomes Elliot</i>  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.92119030915</b>   |            |
| <b>CAPÍTULO 16</b> .....  | <b>154</b> |
| AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL  |            |
| <i>Natascha Carolina de Oliveira Gervázi</i><br><i>Marcos Vinícius Meneguel Donati</i><br><i>José Roberto Boettger Giardinetto</i>  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.92119030916</b>   |            |
| <b>CAPÍTULO 17</b> .....  | <b>162</b> |
| AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: CONTRIBUIÇÕES DA ADE PARA ATINGIR A META DA PROFICIÊNCIA NO SAEB/INEP EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE MANAUS                                    |            |
| <i>Rosemary Farias Rufino</i><br><i>Santana Elvira Amaral da Rocha</i><br><i>Núbia do Socorro Pinto Breves</i>  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.92119030917</b>   |            |
| <b>CAPÍTULO 18</b> .....  | <b>174</b> |
| CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA VISÃO ROMÂNTICA OU DIREITO À EDUCAÇÃO?  |            |
| <i>Andrialex William da Silva</i><br><i>Tarcileide Maria Costa Bezerra</i><br><i>Romênia Menezes Paiva Chaves Carneiro</i><br><i>Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro</i> |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.92119030918</b>   |            |
| <b>CAPÍTULO 19</b> .....  | <b>183</b> |
| CRIATIVIDADE E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO   |            |
| <i>Guacira Quirino Miranda</i><br><i>Arlete Aparecida Bertoldo</i><br><i>Priscila Miranda Chaves</i>  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.92119030919</b>   |            |
| <b>CAPÍTULO 20</b> .....  | <b>191</b> |
| DESENHOS E DESENHOS: CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO   |            |
| <i>Virgínia Coeli Bueno de Queiroz Matias</i><br><i>Rosimar de Fátima Oliveira</i>  |            |

DOI 10.22533/at.ed.92119030920

**CAPÍTULO 21 ..... 203**

ESTILOS DE APRENDIZAGEM NO MODELO DE OAKLAND, GLUTTING E HORTON EM ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL I

*Gildene do Ouro Lopes Silva*

*Amanda Lázari*

*Amanda Calefi Felex*

DOI 10.22533/at.ed.92119030921

**CAPÍTULO 22 ..... 211**

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO GASTO ALUNO-ANO NOS MUNICÍPIOS DO PARANÁ

*Jokasta Pires Vieira Ferraz*

*Andrea Polena*

*Simony Rafaeli Quirino*

DOI 10.22533/at.ed.92119030922

**CAPÍTULO 23 ..... 224**

IDEIAS HIGIENISTAS NA REVISTA PEDAGOGIUM (1922-1923)

*Amanda Vitória Barbosa Alves Fernandes*

*Arthur Beserra de Melo*

*Marlúcia Menezes de Paiva*

DOI 10.22533/at.ed.92119030923

**CAPÍTULO 24 ..... 232**

O ENSINO DA ARTE E A INTERDISCIPLINARIDADE: NOVOS MODOS DE PENSAR SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

*Laura Renata Dourado Pereira*

DOI 10.22533/at.ed.92119030924

**CAPÍTULO 25 ..... 241**

O PROFESSOR COMO MEDIADOR NAS HABILIDADES DE LEITURA

*Clarice de Matos Oliveira*

*Thenner Freitas da Cunha*

DOI 10.22533/at.ed.92119030925

**CAPÍTULO 26 ..... 250**

O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO E A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO BURGUESA NO SÉCULO XXI

*Ana Carolina Fleury*

*Ivo Monteiro de Queiroz*

DOI 10.22533/at.ed.92119030926

**CAPÍTULO 27 ..... 262**

OBSERVATÓRIO EÇAÍ: A APLICAÇÃO DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E OUTROS DIREITOS HUMANOS NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

*Cláudia Araújo de Lima*

DOI 10.22533/at.ed.92119030927

**CAPÍTULO 28 ..... 271**

OS DESAFIOS E AS DEMANDAS SOCIOCULTURAIS BRASILEIRAS FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR

*Evaldo Batista Mariano Júnior*

*Maria Aparecida Augusto Satto Vilela*

*Valeska Guimarães Rezende da Cunha*

DOI 10.22533/at.ed.92119030928

**CAPÍTULO 29 ..... 283**

PACTO FEDERATIVO NA EDUCAÇÃO E A PARTICIPAÇÃO DA UNIÃO NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO EM MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO

*Marcelo da Silva Machado*

DOI 10.22533/at.ed.92119030929

**CAPÍTULO 30 ..... 309**

PEDAGOGIA WALDORF E SALUTOGÊNESE: RAZÕES E CAMINHOS NO/DO COTIDIANO ESCOLAR

*Elaine Marasca Garcia da Costa*

*Vilma Lení Nista-Piccolo*

DOI 10.22533/at.ed.92119030930

**CAPÍTULO 31 ..... 323**

PERFIL DE DESCARTE DE ÓLEO DE COZINHA EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA SITUADAS NO MUNICÍPIO DE TUBARÃO, SC

*Douglas Bardini Silveira*

*Eduardo Aquini*

*Isonel Maria Comelli Pavei*

DOI 10.22533/at.ed.92119030931

**CAPÍTULO 32 ..... 331**

RELAÇÕES ENTRE TEMAS DA DISCIPLINA FILOSOFIA DAS CIÊNCIAS E A PESQUISA SOBRE HIGIENISMO NO CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

*Arthur Beserra de Melo*

*Amanda Vitória Barbosa Alves Fernandes*

*Marlúcia Menezes de Paiva*

DOI 10.22533/at.ed.92119030932

**CAPÍTULO 33 ..... 342**

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ACERCA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

*Bruno Viviani dos Santos*

*Sabrina Araujo de Almeida*

*Pedro Humberto Faria Campos*

DOI 10.22533/at.ed.92119030933

|  |            |
|--|------------|
| <b>CAPÍTULO 34</b> .....   | <b>355</b> |
| SISTEMA DE AVALIAÇÃO ESCOLAR   |            |
| <i>Katia Verginia Pansani</i>  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.92119030934</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 35</b> .....   | <b>363</b> |
| UM OLHAR INICIAL A RESPEITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FINANCIAMENTO NO BRASIL: COMPREENDENDO O FUNDEB    |            |
| <i>Jhonathan Martins da Costa</i>  |            |
| <i>Carlos José de Farias Pontes</i>  |            |
| <i>Maria Valdiza Ferreira Moniz Andrade</i>  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.92119030935</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 36</b> .....   | <b>372</b> |
| USO DO MEDICAMENTO NA INFÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DA MEDICALIZAÇÃO DO ENSINO |            |
| <i>Laís Takaesu Ernandi</i>  |            |
| <i>Willian Pereira da Silva</i>  |            |
| <i>Suédina Brizola Rafael Rogato</i>   |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.92119030936</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 37</b> .....   | <b>383</b> |
| PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NO COTIDIANO DAS SESSÕES TÓRIAS  |            |
| <i>Débora Cabral Nunes Polaz</i>   |            |
| <i>Raquel Aparecida de Oliveira</i>  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.92119030937</b>  |            |
| <b>CAPÍTULO 38</b> .....   | <b>390</b> |
| EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATO GROSSO DO SUL: INDICADORES DE MATRÍCULAS (2007-2016)                           |            |
| <i>Wania Regina Aranda da Silva</i>  |            |
| <b>DOI 10.22533/at.ed.92119030938</b>  |            |
| <b>SOBRE OS ORGANIZADORES</b> .....  | <b>416</b> |
| <b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....  | <b>417</b> |

## PEDAGOGIA WALDORF E SALUTOGÊNESE: RAZÕES E CAMINHOS NO/DO COTIDIANO ESCOLAR

### **Elaine Marasca Garcia da Costa**

Universidade Estadual de Campinas, Depto.  
Saúde Coletiva - LAPACIS - FCM.  
Campinas – SP

### **Vilma Lení Nista-Piccolo**

Universidade de Sorocaba, Programa de Pós-  
graduação em Educação  
Sorocaba – SP

**RESUMO:** Saúde e Educação são instâncias humanas que se regulam e se interpenetram ao longo da vida. Esse texto oferece caminhos e reflexões da possibilidade de a Saúde ser edificada paralelamente à Educação a partir de dois conceitos convergentes – a Salutogênese e o método pedagógico Waldorf. As duas teorias apontam para a integralidade das dimensões humanas a serem despertadas concomitantemente durante os processos de aprendizagem no cotidiano escolar, quais sejam: o pensar, o sentir e o querer, visando a um desenvolvimento potencialmente saudável.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia Waldorf. Salutogênese. Saúde. Educação. Promoção de Saúde.

**WALDORF PEDAGOGY AND SALUTOGENESIS: REASONS AND WAYS IN/ OF EVERYDAY SCHOOL LIFE**

**ABSTRACT:** Health and Education are human instances which regulate and interrelate with themselves through all life. This text offers ways and reflections about the possibility of health to be built as a parallel action with Education based on two concepts – the Salutogenesis, and Waldorf Pedagogy method. These two theories point to the integrality of human dimensions which must be woken up in an equalitarian way in everyday school life, during the learning process: the abilities of thinking, feeling and will, pointing to a potential healthy development.

**KEYWORDS:** Waldorf Pedagogy. Salutogenesis. Health. Education. Health Promotion.

### 1 | INTRODUÇÃO

O desenvolvimento humano em sua integralidade recorre necessariamente à qualidade de Saúde e Educação conferidas aos sujeitos no percurso de sua existência.

O objetivo do trabalho é propor uma composição entre saúde e educação de maneira a se vislumbrar uma construção produtiva e interdependente entre elas, apresentando os conceitos de Salutogênese e Pedagogia Waldorf como possibilidade de validação dessa premissa.

Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Educar também significa humanizar, ou seja, auxiliar com mudanças pessoais que impulsionem o desenvolvimento e o crescimento pessoal e social (LIMA et al., 2000).

Segundo Thomas Marti (2003), saúde não é um estado definido por valores normatizados, porém por uma singularidade individual. Não há saúde uniforme, cada ser humano carrega em si o seu estado de saúde.

A partir dessas considerações, pode-se propor que saúde depende de forças individuais que se constroem durante toda a vida, nas vivências do cotidiano, abarcando também os espaços escolares institucionalizados, onde os indivíduos, no confronto diário com o mundo e suas relações, tecem, fio a fio, seus suportes, equilíbrios e desequilíbrios de modo a se posicionarem, ora mais próximos da doença, ora mais próximos do estado de saúde.

Antonovsky (1997) inaugura uma nova concepção de saúde, ao propor a Salutogênese (origem da saúde), convocando a comunidade dessa área acadêmica a se ocupar de maneira igualitária com os processos geradores, mantenedores e promotores de saúde, da mesma forma com que pesquisadores se debruçam sobre as questões da doença – a patogênese.

Os estudos sobre essas duas bases teóricas revelam dois conceitos que olham para a mesma direção, mirando a geração e a promoção de saúde: a Salutogênese, de Antonovsky e a Pedagogia Waldorf, de Rudolf Steiner.

A questão é ampla e complexa, mas percebe-se congruências entre os dois conceitos: enquanto um método pedagógico específico – a Pedagogia Waldorf – propõe habilitar um caráter sanador em sua forma de ensinar (STEINER, 2008), a Salutogênese de Antonovsky projeta a saúde como aprendizado. (ANTONOVSKY, 1997)

A relevância em verificar como uma estrutura pedagógica pode, potencialmente, ser geradora, mantenedora e promotora de saúde, está também pautada no incremento do adoecimento da população mundial. Segundo os documentos da Organização Mundial da Saúde – OMS – relativos às linhas mestras das macropolíticas orientadoras de promoção de saúde para o século XXI, se continuarmos no mesmo ritmo, em 2100 seremos uma sociedade representada por apenas 20% da população com condições de saúde para trabalhar, enquanto 80% dependerão de assistência social. (GLÖCKLER, 2003)

## 2 | ANTROPOSOFIA E PEDAGOGIA WALDORF

Rudolf Steiner (1861 – 1925) foi o fundador do movimento que se denominou Antroposofia. Nascido em Kraljevec (Áustria), estudou ciências exatas na Academia de Viena. Doutorou-se em Filosofia em 1891, com a tese “Verdade e Ciência” pela Universidade de Rostock (Alemanha).

Trabalhou em Weimar (Alemanha) por sete anos (1890 a 1897), no arquivo Goethe – Schiller, onde também desenvolveu uma atividade literário-filosófica, sendo dessa época sua obra fundamental: *A Filosofia da Liberdade* (1894). Após residir vários anos em Berlim, dedicando-se a atividades de conferencista e escritor, iniciou seu caminho no sentido de formalizar um método pedagógico com base em sua visão de homem e de mundo: a Antroposofia.

Rudolf Steiner deixou vasta obra compilada em mais de 500 volumes. A Edição Completa (*Gesamtausgabe* – GA) com importantes contribuições para os campos da pedagogia, da medicina, da arquitetura, da agricultura, das artes, da farmacologia, da ciência política, entre outros, se encontra na Biblioteca do Goetheanum, Dornach, Suíça – sede do movimento antroposófico mundial – homenagem de Steiner à Goethe.

A primeira Escola Waldorf nasceu em Stuttgart, Alemanha, em 1919. Atualmente elas estão presentes nos cinco continentes com 1.056 escolas e, aproximadamente, 2.000 jardins de infância (denominação atribuída às escolas de Educação Infantil) em 61 países, segundo a Waldorf World List, November 2014.

Stuttgart era, então, uma pequena cidade da Alemanha, destruída pela guerra. Era nesse espaço que nasceria uma escola, com poucos alunos e recursos, mas, segundo Steiner, com as mais elevadas metas sociais, sem preconceitos ou julgamentos, baseadas em fundamentos puramente pedagógico-didáticos.

Foi assim que surgiu, como consequência necessária do movimento antroposófico, o campo de atuação na pedagogia, confirmando, desde cedo, sua meta social.

“A principal consequência desse caminho trilhado pelo movimento antroposófico em suas várias fases, foi o processo didático-pedagógico onde desembocou” (STEINER, 2008, p. 28).

No Brasil, a primeira Escola Waldorf foi implantada em São Paulo, em 1956, por um grupo de educadores, dentre eles, o pioneiro Rudolf Lanz, tradutor, incentivador e conferencista das obras de Rudolf Steiner, especialmente as que se referem à Educação. A administração dessas escolas é do tipo autogestão, geralmente assumida por uma associação sem fins lucrativos, composta de pais e professores. Os pais têm uma participação intensa em todo o processo desenrolado nessas escolas.

A formação do professor Waldorf acontece nos chamados Seminários Pedagógicos (nome dado ao curso completo de formação, institucionalizado em todo o mundo). Segundo a Federação das Escolas Waldorf do Brasil (FEWB), atualmente

esses cursos são ministrados em 14 instituições oficiais no Brasil. São 4 anos de formação, 1.200 horas/aula e 400 horas de estágio supervisionado em escolas Waldorf.

### 3 | O QUE É A PEDAGOGIA WALDORF

O método pedagógico Waldorf se concentra no conhecimento integral do ser humano e seu desenvolvimento físico, anímico e espiritual, respeitando-se sua prontidão, seus ritmos, tendo como pano de fundo o cuidado para não se dissociarem as qualidades do pensar, sentir e querer, trabalhados como integralizadores no cotidiano escolar, rumo a um desenvolvimento saudável.

Rudolf Steiner afirmou categoricamente que por ser ela pura pedagogia, poderia adaptar-se a qualquer condição externa, de clima, de estrutura, de legislação, seja na cidade ou no campo. “Ela não é moldada em condições específicas, e sim visa ao próprio ser humano em crescimento” (STEINER, 2013, p. 179).

Há escolas Waldorf em vários países do mundo, organizando-se e adaptando-se às políticas e às suas diferenças culturais, porém com um mesmo fio condutor: a integralidade regida pelo desenvolvimento igualitário do Pensar, do Sentir e do Querer.

“É preciso cuidado para, com coragem, buscar as origens das sensações e impulsos para se construir conhecimento do mundo, onde haja lugar para o ser humano em toda sua inteireza”, revela Steiner (2008, p. 31).

Por inteireza, se refere aos constituintes internos do ser humano que, além dos processos físico-químicos, inclui a estrutura anímica que confere a possibilidade de se construir uma integração com a verdade, com as relações causais e a realidade, dirigindo-se a um desenvolvimento global, capaz de imprimir sentido à vida.

No intelectualismo exagerado, como o praticado em alguns métodos pedagógicos ainda hoje, a base abstracionista regente poderá impedir a aproximação com o real, acontecendo um ‘flutuar’ do conhecimento que nunca consegue ‘pousar’ na realidade.

Essa condição, quando admitida, distancia-se do conhecimento do ser humano, não sendo suficiente para embasar uma pedagogia, pois “o relacionamento pedagógico e didático é necessariamente um relacionamento humano” (STEINER, 2008, p. 41), que carece da abordagem de toda sua integralidade, o que significa, para Steiner, corpo, alma e espírito.

É necessário elucidar, em qual sentido se faz referência sobre espírito. Encontramos em Vaz (1991) indicações congruentes com a ideia steineriana expressa nesse texto. Diz o autor:

Ao se elevar o homem ao nível do espírito, há que se anunciar a noção de espírito como

coextensiva à noção de ser: de fato na estrutura espiritual ou noético-pneumática, o homem se abre enquanto inteligência (*noûs*), à amplitude da verdade; enquanto liberdade (*pnêuma*) à amplitude do bem; como *espírito* é o lugar do acolhimento da manifestação do ser. O espírito é, segundo a terminologia clássica, uma *perfectio simplex* em si mesmo, atualidade infinita do ser. Por isso mesmo, é pelo espírito que o homem participa do infinito... Portanto, é na sua estrutura espiritual ou noético-pneumática que o homem se mostra um ser de fronteira, passando por ele a linha de horizonte que divide o espírito e a matéria (segundo a comparação clássica que Tomás de Aquino tornou célebre) (VAZ, 1991, p. 202).

Se, por um lado, é perceptível o avanço da humanidade graças ao intelectualismo, por outro, ao privilegiarmos, na educação, exclusivamente o intelecto, corremos um sério risco de patrocinar uma degeneração das forças realmente humanas. É justamente a arte da educação que requer um olhar para aquilo que define e distingue o ser humano dos outros seres vivos: sua porção anímica e espiritual (STEINER, 2008).

Para Lievegoed (1991), a integralidade se realiza nas inter-relações entre o desenvolvimento biológico (físico), psicológico (anímico) e espiritual.

Os desenvolvimentos psicológico e espiritual têm seus padrões próprios e, juntamente com o biológico, influenciam-se reciprocamente. É nessa interação tríplice que a Antroposofia se baseia para definir a integralidade humana (BACH, 2007).

Como meta, “O que deveria ser a tarefa do educador, seria levar o aluno à livre utilização de sua corporalidade física, que se tornaria o substrato para a ação do anímico-espiritual” (STEINER, 2008, p. 209).

Segundo a Pedagogia de Rudolf Steiner, o aprendizado requer a ativação do ser humano por inteiro, como por exemplo: ao realizar cálculos, não só o processo cognitivo é acionado, mas a irrigação sanguínea do sistema muscular, da pele, as funções cardíacas e outras funções corpóreas, também são ativadas (MARTI, 2003).

Esta é a proposta da Pedagogia Waldorf. Organizar-se em um espaço onde todos se comunicam com todos e participam de ações conjuntas, especialmente porque o ensino é feito em *épocas*, e todos os professores ligados àquela turma de alunos, se organizam para oferecer, dos mais variados pontos de vista, o mesmo tema, explorando-o com a maior abrangência possível.

#### 4 | BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PEDAGOGIA WALDORF

Derivada da Antroposofia, a Pedagogia Waldorf guia-se pelos mesmos pilares. Aponta-se nesse trabalho os mais pertinentes ao assunto tratado. O método de ensino Waldorf mira especialmente auxiliar o desenvolvimento dos indivíduos no que tange à sua própria humanidade, procurando integrar todos os processos didáticos, teóricos e práticos, evitando rigidez e fragmentações.

Não se pode entender a Pedagogia Waldorf por meio da disciplinarização. Para Steiner, o ser humano é uma unidade e sua educação deve seguir seu desenvolvimento

que só pode acontecer sem fragmentações, sejam elas praticadas em qualquer âmbito da estrutura humana.

Assim como no organismo humano, não é possível manter a vida sem que haja uma interação orgânica (os pulmões dependem do coração, que depende dos rins e do fígado etc.), da mesma forma, para aprender, o ser humano precisa acionar uma rede de processos que carece de relações e contextualizações que toquem e/ou despertem sua realidade e, junto com ela, impulsionem o interesse íntimo rumo à cognição.

#### **4.1 A Trimembração - Pensar, Sentir e Querer**

Para Steiner (2013), o substrato corporal das funções da alma não tem sua sede unicamente no cérebro. Essas funções estariam distribuídas por todo o organismo, havendo regiões mais ou menos diferenciadas para cada atividade.

Didaticamente, temos:

O Pensar - Sistema Neurosensorial cujo substrato é a cabeça (cérebro e órgãos dos sentidos).

O Sentir - Sistema Rítmico está ancorado na região do tórax (pulmões e coração).

O Querer - Sistema Metabólico Motor está conectado à região do abdômen e dos membros.

Porém, há que se considerar que a trimembração anímica é um fenômeno funcional e dinâmico. Em todas as regiões orgânicas, é possível constatar a interação dessas três atividades. (KALIKS, 2015)

Esta condição integralizadora é o que formata o principal objetivo do sistema Pedagógico Waldorf, visando ao equilíbrio dessas três atividades, portadoras potenciais dos processos de saúde.

Nesse sentido, a educação pautada nessa pedagogia, busca auxiliar o livre desdobramento das forças plásticas que, partindo da cabeça (Pensar), se dirigem num trabalho minucioso para todo o organismo. Assim como, por intermédio do seu método, vai ao encontro do sistema respiratório e circulatório (Sentir) e do desenvolvimento sadio e livre das forças musculares e sua correta relação com os ossos e com o metabolismo (Querer). Esses são os três sistemas físicos utilizados, para que seja possível a expressão dos processos anímicos (ou psíquicos) do Pensar, Sentir e Querer.

#### **4.2 A Constituição Quadrimembrada**

Um dos fundamentos básicos oferecidos pela Antroposofia é a possibilidade de observar quatro diferentes fenômenos que, ainda que integrados no ser humano vivo, possuem natureza e expressões distintas: material (físico), vital (etérico), psíquico ou anímico (astral) e espiritual (EU).

Rudolf Steiner concebeu o homem atual como portador de quatro instâncias que

representam a introjeção dos três reinos da natureza, mais o próprio Eu – o elemento distintivo da individualidade e da condição humana. Segundo ele, o ser humano pode ser apresentado como a própria evolução do universo, contendo em si todos os seus estágios precedentes e seus respectivos elementos representativos: o reino mineral → elemento terra (*físico*) - representado pelas ‘substâncias’ (Ca, K, Na, Fe, etc.); o reino vegetal → elemento água (*vital* - etérico) - representado pelos ‘processos’ (crescimento, regeneração, reprodução, etc.); o reino animal → elemento ar (*psique* – *anímico*) - representado pelas qualidades dos ‘movimentos e sentimentos’; o elemento fogo (calor) representado no Eu humano (*o espírito*) - que confere as capacidades de autoconsciência, compreensão e elaboração de conceitos e também de renúncia. (LANZ, 2000).

### 4.3 Etapas do Desenvolvimento

Embora presentes desde o nascimento, as instâncias fundamentais do ser humano, passam por evoluções ao longo de seu desenvolvimento biográfico a cada sete anos (LIEVEGOED, 1991), a saber:

Nos primeiros 21 anos, ocorre prioritariamente o desenvolvimento do corpo físico. Dos 21 aos 42 anos, são os níveis da alma que ganham maior desenvolvimento. Após os 42 anos, solidificam-se as questões essenciais, que habitam a instância espiritual do ser humano.

Como esses processos caminham juntos, nos primeiros 21 anos, os talentos, os dons ou as fraquezas podem ser amenizados ou exacerbados, pela *educação*. É nesse período que o desenvolvimento precisa ser conhecido e respeitado pelos educadores para que os conteúdos sejam apresentados em consonância com a prontidão e os ritmos dos educandos, num ambiente de bondade, beleza e verdade.

Nos 21 anos seguintes, deve ocorrer uma transformação daquilo que foi aprendido (no trabalho, na profissão, nas relações), ou seja, o indivíduo dá um significado singular àquilo que foi recebido pela educação. Isso se constitui na *autoeducação*.

Após os 42 anos, as dificuldades podem se transformar em potencialidades, caracterizando um processo de *autodesenvolvimento*.

### 4.4 O Ritmo

Ritmo é ordem no tempo e, por isso, determinante para todos os processos funcionais saudáveis. A saúde está comprovadamente atada a uma ordem do ritmo das funções vitais. Distúrbios dessa ordem são frequentemente comprovados em casos de doenças (HILDEBRANDT et al., 1998).

A Ritmologia aponta para uma psicofisiologia do desenvolvimento, sendo essencial no trabalho pedagógico para a vitalidade da criança (MARTI, 2003).

Nesse sentido, estão relacionados também o sono e a vigília, em que o primeiro representa a pausa; o segundo, o movimento – constituintes do processo rítmico.

A estruturação rítmica da aula, do dia, da semana e até das festas do ano, ou seja, uma construção consciente do ensino em bases rítmicas adequadas, tem papel importantíssimo no cotidiano e na estruturação da vida/vitalidade das crianças. Referimo-nos aos processos orgânico-psíquicos do amadurecimento saudável do ser humano, por meio do seu eixo condutor, o corpo etérico (vital), que sofre alterações diretamente proporcionais ao ritmo de vida e de condições de aprendizado em crianças.

Todo o cotidiano nas escolas Waldorf é orquestrado por ritmos, organizados de modo flexível, porém, de caráter imprescindível.

#### 4.5 A Arte

A arte na Pedagogia Waldorf refere-se, em princípio, ao próprio método pedagógico: a arte da educação.

A arte nessas escolas, recebe uma atenção especial, por entender que seu papel é fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e volitivo (ROMANELLI, 2010).

Isso se explica por dois pressupostos teóricos tomados por Rudolf Steiner como fundamentação da Pedagogia Waldorf: “a cosmovisão Goetheanística, que propõe que se utilize a arte como metodologia para a aquisição de conhecimento; e a visão de Schiller sobre a necessidade de uma educação estética do homem” (ROMANELLI, 2010, p. 1).

O cotidiano de uma Escola Waldorf permite observar a utilização de diversos procedimentos artísticos em sala de aula, durante toda a Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental. A pintura em aquarela e o uso de diversos tipos de narrativas – contos, mitos, biografias, norteiam a ação docente como base para o planejamento diário. Desde a alfabetização, uma narrativa pode subsidiar o ensino de qualquer conteúdo, como por exemplo o ensino da matemática ou da história. A pintura em aquarela é utilizada para a elaboração imagética dos conteúdos e perpassa todos eles ao longo da formação do aluno. Sendo assim, no currículo Waldorf, a arte está inserida desde a ‘aula principal’, que compreende as primeiras duas horas (em média) das atividades em sala de aula, quando são trabalhadas as esferas do Pensar, Sentir e Querer.

### 5 | A SALUTOGÊNESE E O SENSO DE COERÊNCIA

O conceito de Salutogênese (Salutis = saúde; gênese = origem) ou novo paradigma em saúde, como preferem alguns, é uma proposta do sociólogo Aaron Antonovsky (1923 – 1994), elaborada a partir da década de 1960.

Essa concepção é contrária ao paradigma hegemônico da Patogênese, dirigido

para a origem das doenças, que se ocupa em conhecer o agente causal, geralmente externo, que poderia ser uma bactéria ou um vírus, etc.

A Salutogênese propõe novos questionamentos diante de estados de doença ou ausência dela: Quais fatores contribuíram para se chegar àquela situação? Como indivíduos expostos aos mesmos mecanismos em catástrofes, por exemplo – não são afetados da mesma maneira?

Nesse percurso, a Salutogênese se serve do conceito de resiliência, que indica a potencial capacidade de se retornar ao estado próximo da normalidade após sofrer pressões dos mais variados níveis.

Algumas pessoas lançam mão de uma série de recursos físicos e psíquicos, adquiridos por meio de aprendizados durante a vida. Esses saberes são colocados a serviço de uma ‘mobilização ativa’ (ANTONOVSKY, 1997), seja ela externa ou interna, que os protege, evitando que o estresse se transforme em doença.

A Salutogênese propõe que se construam, graças a um aprendizado constante, recursos de resistência que se originam, não só num projeto de autocultivo, de valores, de significados individuais e coletivos, mas também no acesso a Programas Sociais de Saúde Pública e Educação, juntamente com uma relação saudável com o ambiente, entre outras (MORAES, 2006).

Saúde não é um estado de homeostase, mas, ao se confrontar com influências danosas, deve ser restaurada continuamente (heterostase). Saúde e doença são polos extremos em uma conexão (saudável / não saudável) contínua. Nos intervalos, encontram-se estados de saúde e doença relativos (ANTONOVSKY, 1979). O foco recai na pessoa por inteiro (ou seja, na biografia, na história de vida do sujeito) e não somente nos sintomas, convergindo para o conceito de integralidade.

O modelo-padrão de Antonovsky fundamenta-se na pesquisa tradicional de estresse e superação (ANTONOVSKY, 1979). De acordo com essa abordagem, a saúde pode sofrer influência danosa de diferentes tipos de agentes estressores, onipresentes e cujos efeitos não são, necessariamente, danosos à saúde. Ele propõe uma distinção entre tensão e estresse; a primeira reação é a tensão psicológica, que pode resultar em estresse, dependendo do valor dado ao estímulo e à capacidade de superação de cada indivíduo. A dimensão mais importante que determina o ápice dessas reações de valor e superação, como Antonovsky a entende, é por ele denominada de Senso de Coerência– Sense Of Coherence – S.O.C.

De um modo geral, o Senso de Coerência refere-se à “habilidade, desenvolvida através das experiências de vida, em administrar uma série de atitudes em direção à resolução de conflitos”. (ANTONOVSKY, 1979, p. 27)

Antonovsky (1979) apresenta o Senso de Coerência (SOC) com três características que atuam simultaneamente e são interdependentes: *Inteligibilidade; Manuseabilidade; Significância.*

Um fator central para a hipótese de os conceitos de Salutogênese e Pedagogia Waldorf estarem correlacionados, é o fato de haver uma correspondência entre esses

três fatores e a visão trimembrada do sujeito, elaborada por Rudolf Steiner no início do século XX, a saber:

- esfera cognitiva – pensar – *inteligibilidade*
- esfera afetiva – sentir – *significância*
- esfera volitiva – querer / agir – *manuseabilidade*

Há que se trabalhar com a realidade próxima dos educandos e com a disposição das próprias qualidades humanas como solidariedade, respeito, alteridade, responsabilidade, amorosidade, no sentido de um aprendizado que leve essa realidade a fazer sentido (*significância*); que possa ser compreendida (*inteligibilidade*) e manuseada (*manuseabilidade*) (ANTONOVSKY, 1997), buscando adequar um fluxo saudável de atividades e conteúdos.

O SOC constitui-se, portanto, do aprendizado cognitivo e emocional de toda a vida, incluindo-se o período escolar e é considerado núcleo central da Salutogênese.

### 5.1 A Salutogênese e a Promoção de Saúde

No campo da Saúde, a Salutogênese atingiu sua maior importância pela congruência de seus conceitos com a promoção da saúde.

Esses caminhos são responsáveis por uma mudança no conceito de saúde, desencadeados desde o pacto de Ottawa (OMS, 1986), desembocando na Promoção de saúde. Embora os termos Salutogênese ou Senso de Coerência (SOC) não tenham sido mencionados no Pacto de Ottawa de 1986, posteriormente, quando da elaboração do texto da Organização Mundial da Saúde com as perspectivas para o novo milênio, se colocou a preocupação principal da Promoção de Saúde, no fortalecimento do Senso de Coerência, na autopercepção e autoeficiência de Antonovsky, como elementos significativos para a saúde (WHO, 1997).

“Políticas que ofereçam suporte para os jovens nos seus locais de estudo, trabalho e lazer, deveriam ser implantadas em direção ao fortalecimento do Senso de Coerência” (WHO, 1997, p. 28).

Importante salientar que a “promoção” de saúde se caracteriza por uma intervenção ou um conjunto de ações que têm como meta ideal a eliminação permanente ou, pelo menos, mais duradoura de doença, buscando não somente atingir as suas causas básicas, mas evitar que as doenças se manifestem nos indivíduos ou nas coletividades. (LEFEVRE; CAVALCANTE, 2004). O conceito de Promoção de Saúde também se encontra vinculado às intervenções voltadas a determinantes como eliminação da pobreza, reconhecimento dos direitos econômicos e sociais da população, justiça social e suporte social. Constitui-se como produção conceitual, metodológica e instrumental, cujos pilares são a complexidade do conceito de saúde, a discussão sobre qualidade de vida, o pressuposto de que a solução dos problemas está no potencial de mobilização e participação efetiva do indivíduo e da sociedade,

acionando o princípio da autonomia (PEDROSA, 2006), o que aponta diretamente sua relação com a Salutogênese e os princípios da Pedagogia Waldorf.

## 5.2 A Promoção de Saúde nas Escolas

Desde 1954, a Organização Mundial da Saúde (OMS), por meio da sua comissão de especialistas em Educação em Saúde, sugeriu a necessidade de se organizarem, dentro dos espaços escolares, diversas atividades para favorecer a promoção de Saúde e a transmissão de conhecimento sobre as questões da Saúde. Surgiu, então, a primeira abordagem sobre o conceito de Escola Promotora de Saúde.

A partir das conferências mundiais sobre Promoção de Saúde, todos os documentos delas resultantes (Ottawa, Adelaide, e outros.) fizeram referência à necessidade de se desenvolverem, nos espaços onde se fizesse presente a Educação, atividades para a Promoção de Saúde. Uma dessas conferências – a 4ª Conferência, em Jakarta, em 1997 –, incluiu em sua carta, a declaração das “Escolas Promotoras de Saúde”: toda criança tem o direito e deve ter a oportunidade de ser educada em uma Escola Promotora de Saúde (LEVORLINO, 2000).

A rigor, a Promoção de Saúde distribui-se nas vivências pedagógicas cotidianas nas Escolas Waldorf em todos os seus âmbitos. Não se trata de combater ou prevenir doenças, unicamente. A geração, a manutenção e a promoção da saúde vão muito além. Há que se pensar a escola e o ensino de forma abrangente – a arquitetura, a estrutura do colegiado, a participação dos pais, etc. – e capacitar todos os envolvidos nesse processo, especialmente a comunidade docente; porém, especialmente, guiar-se por uma antropologia que abarque a integralidade humana.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Organização Mundial da Saúde, por meio de suas publicações e divulgações, enfatiza a necessidade de se aprender a lidar com o estresse, apontado como o primeiro sinal detonador de doenças, condição cada vez mais presente em nossa época, praticamente em todas as sociedades.

Saúde e Educação apresentam desafios e necessidades semelhantes. Desde a tenra idade, os indivíduos são requisitados a estruturar em suas vidas o binômio saúde-educação de maneira a conquistá-lo e preservá-lo coerentemente. A educação, pautada no desenvolvimento da integralidade das dimensões humanas, faz da Pedagogia Waldorf uma plataforma, na qual a saúde pode evidenciar sua presença nas atividades do cotidiano escolar.

A coerência na sistematização dessa pedagogia tende a conduzir, especialmente por meio dos ritmos, não a um engessamento imposto por regras, mas à construção de uma ordem interna, o que leva os alunos a uma clareza dos tempos e dos movimentos. É por meio do ritmo que a criança se apropria do tempo e do espaço,

sustentando suas relações no fluir da vida, o que, provavelmente, evita processos de estresse, que sempre se iniciam com tensão (ANTONOVSKY, 1997). O estado de tensão pode se originar da falta de compreensão, ou de clareza daquilo que está sendo solicitado, impedindo a correta mobilização para ser bem-sucedido na tarefa. O que se supõe é que, a partir da compreensão (*inteligibilidade*, pensar), o passo seguinte é o movimento em direção à execução (*manuseabilidade*, fazer). Assim, se consegue perceber um sentido (*significância*) para o que está sendo exposto e/ou proposto, estimulando o engajamento.

Dessa maneira, nas escolas Waldorf, parece haver um caminho coerente que se percorre até o resultado final da tarefa. Essa organização interna, a nosso ver, base da segurança e da confiança, é trabalhada, pormenorizadamente, por meio dos instrumentos pedagógicos que guiam essa pedagogia.

Algumas pesquisas apontam para a qualidade de vida e a menor incidência de doenças crônicas em ex-alunos Waldorf. Em um estudo realizado com 1.100 ex-alunos Waldorf na Alemanha, quando comparados com 1.700 graduados que nunca haviam estado em uma escola Waldorf (com idade entre 20 e 80 anos), a incidência de doenças crônicas como artrites, reumatismos, hipertensão e diabetes foi significativamente menor (cerca de 30%) do que a média nacional alemã. Devemos levar em conta que essas diferenças foram verificadas independentemente dos comportamentos que pudessem promover saúde desses ex-alunos Waldorf, como: nutrição, esportes, tabagismo, álcool, lazer, etc, confirmando a influência específica do ensino (HUECK, 2014).

A pesquisa confirmou, ainda, nesses mesmos grupos, que outros sintomas também eram expressivamente menos freqüentes:

- perturbações de equilíbrio: (-) 45%
- dores nas costas: (-) 20%
- queixas gastro-intestinais: (-) 20%
- insônia: (-) 30% (HUECK, 2014)

A proposta da Educação Waldorf, em última análise, é habilitar crianças e jovens a desenvolver capacidades para superar os desafios do mundo contemporâneo. Caracteriza-se por promover um desenvolvimento humanizado, construindo, com a participação de todos os envolvidos, um caminho onde, saúde e educação tornam-se uma unidade geradora de conhecimento e vida saudável.

Considera-se os conceitos e premissas aqui apresentados, prenes de possibilidades de desenvolvimento de novas pesquisas e estudos complementares.

## REFERÊNCIAS

ANTONOVSKY, Aaron. **Helth, stress and coping**. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.

\_\_\_\_\_. Aaron. **Salutogênese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit**. Tübingen: Dgvt-Verlag, 1997.

BACH, Jonas. J. **Educação ecológica por meio da estética na Pedagogia Waldorf**. 2007. 241f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Casa Civil, 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde, SECRETARIA DE POLÍTICAS DE SAÚDE, PROJETO PROMOÇÃO DA SAÚDE. **Declaração de Alma-Ata (1978); Carta de Ottawa (1986); Declaração de Adelaide; Declaração de Sundsvall; Declaração de Santafé de Bogotá; Declaração de Jacarta (1997); Rede de Megapaíses; Declaração do México**. Brasília (DF): 2002.

GLÖCKLER, Michaela. **Salutogênese**. Org: COSTA, E. M. G. São Paulo: Liga dos Usuários e Amigos da Arte Médica Ampliada, 2003.

HILDEBRANDT, Gunther.; MOSER, Maimilian; LEHOFER, Michael. **Chronobiologie und Chronomedizin: Biologische Rhythmen: medizinische Konsequenzen**. Stuttgart: Hippokrates-Verlag, 1998.

HUECK, Christoph. J. **Salutogenese – gesundheitsfördernde Erziehung an Waldorfschulen**. Blickpunkt Nr. 10. Bund der Freien Waldorfschulen: Hamburg, 2014.

KALIKS, Bernardo. A trimembração do organismo humano. In: MARASCA, E. (Ed.) **Revista Humanum, São Paulo**, v. 3, p. 7-9, 2015.

LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**. 7. ed. São Paulo: Antroposófica, 2000.

LEFEVRE, Fernando; CAVALCANTE, Ana Maria. **Promoção de saúde – a negação da negação**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.

LEVORLINO, Solange A. **Escola Promotora da Saúde – um projeto de qualidade de vida**. 2000. 167 f. Dissertação (mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

LIEVEGOED, Bernard. **Fases da vida: crises e desenvolvimento da individualidade**. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 1991.

LIMA, Vera L. G. P. et al.. Helth promotion, helth education and social communication in helth: specifics, interfaces and intersections. **Promotion & Education: international Journal of Helth Promotion and Education**, v. 7, n. 4, p. 8-12, 2000.

MARTI, Thomas. Uma pedagogia que promove saúde. **Federação das Escolas Waldorf no Brasil**, n. 11, p. 6-17, out. 2003.

MORAES, Wesley. A. **Salutogênese e auto-cultivo: uma abordagem interdisciplinar: sanidade, educação e qualidade de vida**. Rio de Janeiro: Instituto Gaia, 2006.

PEDROSA, José Ivo S. Promoção de saúde e educação na saúde. In: CASTRO, A.; MALO, M. S. (Ed.). **SUS: ressignificando a promoção da saúde**. São Paulo: HUCITEC/OPAS, 2006. p. 77-95.

ROMANELLI, Rosely. A. **A arte como procedimento de ensino na Escola Waldorf**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., Caxambu – MG, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6061--Int.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

STEINER, Rudolf. **O desenvolvimento saudável do ser humano**. São Paulo: FEWB, 2008.

\_\_\_\_\_. **A prática pedagógica segundo o conhecimento científico espiritual do homem**. São Paulo: Antroposófica - FEWB, 2013.

VAZ, Henrique C. D. L. **Antropologia filosófica I**. São Paulo: Loyola, 1991.

WHO, The World Health Report - Conquering, suffering, enriching humanity, 1997.

WALDORF WORLD LIST, November, 2014. **Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners e.V.** Disponível em <[www.freunde-waldorf.de](http://www.freunde-waldorf.de)>. Acesso em: 13 set. 2016.

## **SOBRE OS ORGANIZADORES**

**Natália Lampert Batista** - Graduada em Geografia (Licenciatura) pelo Centro Universitário Franciscano (2013). Mestre e Doutora em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGGeo), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2015 e 2019 respectivamente). Tem interesse nas áreas de pesquisa de Ensino de Geografia; Cartografia Escolar; Educação Ambiental; Geotecnologias e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) na Educação; Multiletramentos, Multimodalidade e Contemporaneidade; Formação de Professores; Educação Popular; Cartografia Geral e Temática; Geografia Urbana; Geografia Agrária; e Geografia Cultural.

**Tascieli Feltrin** - Doutoranda em Educação (UFSM). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Gestão Escolar pela UFSM/ UAB (2013). Graduada em Letras licenciatura plena em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e respectivas Literaturas pela Faculdade Metodista de Santa Maria (FAMES/2011). Tutora do Curso de Formação em Letras Português e Literatura pela UAB/UFSM. Professora de língua portuguesa, Servidora pública na rede municipal de educação de Santa Maria. Atuou como Bolsista no projeto Biblioteca Comunitária: Embarque na Onda da Leitura (FAMES 2010-2011), como educadora no projeto de Extensão Práxis Pré-Vestibular Popular da UFSM (2014) e, como Tutora do Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional UAB/UFSM (2017-2019). Atualmente, também, desenvolve atividades de incentivo à leitura e escrita criativa através da oficina de criação literária ImaginaMundos. Possui experiência nas seguintes áreas de estudo: Educação Popular, Culturas Periféricas, Educação de Jovens e Adultos, História da Educação, Educação Libertária, Literatura Popular e Multiletramentos, experiências educacionais não-escolares e Formação de professores para atuação em contextos de Vulnerabilidade Social.

**Maurício Rizzatti** - Mestre e Licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente é Doutorando em Geografia (Passagem Direta para o Doutorado) pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo) da UFSM. Também é integrante do Laboratório de Cartografia e grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Regionais e Agrários (UFSM). Pesquisa na área de Cartografia, Geoprocessamento, Cartografia Escolar e a Teoria das Inteligências Múltiplas, Geotecnologias, Sensoriamento Remoto na Educação Básica; Geografia Física, Geografia Urbana e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Alfabetização 5, 1, 10, 242, 276

Altas habilidades 190

Aprendizagem 5, 6, 7, 3, 8, 72, 117, 118, 141, 143, 144, 145, 146, 152, 162, 172, 203, 210, 330, 348, 381, 383

Autismo 1, 2, 3, 8, 278

Avaliação educacional 172

Avaliações em larga escala 162

### C

Concepções 6, 7, 175

Conselhos municipais de educação 200

Criatividade 7, 183, 185, 189, 190

### E

Educação 2, 5, 6, 7, 8, 9, 6, 9, 10, 11, 12, 19, 20, 22, 23, 30, 31, 37, 38, 41, 51, 61, 62, 72, 78, 80, 88, 89, 99, 102, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 145, 148, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 163, 164, 167, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 189, 191, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 221, 222, 223, 224, 225, 230, 231, 232, 235, 239, 241, 242, 245, 247, 249, 250, 251, 255, 257, 259, 260, 261, 262, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 281, 282, 283, 284, 288, 289, 292, 294, 295, 296, 297, 298, 303, 305, 306, 307, 309, 310, 311, 316, 317, 319, 320, 321, 323, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 358, 359, 363, 366, 368, 369, 370, 371, 374, 381, 383, 389, 390, 391, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415

Educação à distância 72

Educação básica 307, 349

Educação especial 176, 182, 273

Educação física 352, 353

Educação infantil 215, 413

Engenharias 21, 23, 26, 27, 28, 29

Ensino 5, 6, 7, 9, 1, 5, 23, 30, 42, 51, 62, 72, 76, 88, 89, 99, 103, 104, 105, 107, 108, 117, 118, 122, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 137, 138, 141, 157, 166, 193, 203, 207, 210, 212, 214, 215, 239, 243, 245, 249, 251, 284, 288, 316, 328, 344, 371, 382, 391, 395, 396, 403, 407

Escola 7, 4, 54, 109, 123, 124, 125, 134, 172, 182, 212, 213, 226, 227, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 259, 261, 282, 296, 297, 306, 307, 311, 316, 319, 321, 322, 403, 415

Escrita pré-silábica 18

Estudantes 6, 89, 111, 141, 142, 162, 245

Etnografia 62

Evasão 5, 23, 25, 26, 27, 30, 31

## **F**

Formação de professores 62

Francês 5, 42, 43, 52

## **I**

IDEB 6, 12, 130, 131, 132, 135, 137, 138

Inclusão 8, 31, 175, 182, 271, 272, 275, 276, 281, 282, 396, 415

## **O**

Observação 154

Oportunidade de aprendizagem

Oralidade 32

## **P**

Pesquisa 2, 5, 8, 9, 20, 31, 32, 41, 61, 62, 80, 87, 118, 139, 166, 168, 169, 182, 201, 210, 267, 269, 270, 283, 331, 354, 363, 376, 381, 383, 413, 414, 415

Pesquisa qualitativa 62, 413

PISA 2012 6, 12, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 150, 151, 152, 153

Práticas pedagógicas 54, 117

Psicogênese da língua escrita 20, 161

## **R**

Reflexividade 6, 80

## **S**

SINAES 88, 89, 91, 93, 97, 99

Superdotação 7, 183, 190, 398

Surdez 54, 398

## **U**

UFAM 6, 11, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 96, 97, 98, 99

Universidade 5, 6, 9, 30, 31, 32, 41, 42, 43, 46, 52, 54, 61, 62, 63, 71, 72, 78, 80, 88, 89, 98, 99, 100, 102, 108, 117, 118, 129, 134, 154, 161, 174, 176, 182, 183, 191, 201, 203, 210, 211, 222, 224, 225, 241, 250, 262, 263, 269, 271, 281, 282, 283, 309, 311, 321, 326, 331, 333, 342, 353, 363, 371, 372, 381, 382, 383, 384, 389, 390, 408, 414, 415

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-592-1

