

Gabriella Rossetti Ferreira  
(Organizadora)

# A Formação Docente nas Dimensões Ética, Estética e Política



Gabriella Rossetti Ferreira  
(Organizadora)

# A Formação Docente nas Dimensões Ética, Estética e Política

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Natália Sandrini  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

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

### **Conselho Editorial**

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

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

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

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> 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.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

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

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

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

### **Conselho Técnico Científico**

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

#### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

F723 A formação docente nas dimensões ética, estética e política 1  
[recurso eletrônico] / Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. –  
Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Formação Docente  
nas Dimensões Ética, Estética e Política; v. 1)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-568-6

DOI 10.22533/at.ed.686190209

1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Ética. 3. Professores –  
Formação – Brasil. I. Ferreira, Gabriella Rossetti. II. Série.

CDD 370.71

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

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

Atena  
Editora

Ano 2019

## APRESENTAÇÃO

A obra “A formação Docente nas Dimensões Éticas, Estética e Política 1” traz diversos estudos que se completam na tarefa de contribuir, de forma profícua, para o leque de temas que envolvem o campo das ciências humanas.

Atualmente, o modelo de desenvolvimento econômico, o processo de globalização, os avanços tecnológicos, que geram rápidas e constantes mudanças em todos os setores da sociedade, têm exigido das instituições, principalmente da escola, maior eficácia, produtividade, qualidade e competitividade, suscitando a necessidade de profissionais competentes e atualizados, capazes de assumir os diferentes papéis no mercado de trabalho e no contexto em que vivem.

Os saberes adquiridos nas formações iniciais já não oferecem suporte para exercer a profissão com a devida qualidade, como acontecia até pouco tempo, conforme alude Lévy (2010, p.157): “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início do seu percurso profissional, estarão obsoletas no fim da sua carreira”.

Na atividade docente torna-se ainda mais premente que ocorra a formação continuada, pois o ofício de professor não é imutável, suas mudanças incidem principalmente pelo surgimento e a necessidade de atender as “novas competências”. Este ofício vem se transformando, exigindo: prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidades crescentes, pedagogias diferenciadas, sensibilidade à relação com o saber e com a lei. Tudo isso leva a um repensar da prática e das competências necessárias para o desempenho do papel de educador.

A educação é uma atividade que se expressa de formas distintas, envolvendo processos que tem consequências nos alunos, possui métodos que precisam ser compreendidos; envolve o que se pretende, o que se transmite, os efeitos obtidos, agentes e elementos que determinam a atividade e o conteúdo (forças sociais, instituição escolar, ambiente e clima pedagógico, professores, materiais e outros) (SACRISTÁN, 2007).

Conforme Imbernón (2001) a formação continuada, entendida como fomento do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, eleva o trabalho para que ocorra a transformação de uma prática. Tal prática está para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente. A formação continuada supõe uma prática cujo alicerce é balizado na teoria e na reflexão para a mudança e a transformação no contexto escolar. Dessa forma, os professores passam a ser protagonistas de sua história, do seu fazer pedagógico, e de uma prática mobilizadora de reflexão sobre tudo o que vêm realizando (Nóvoa 1999; Schon 1997).

O conceito de educação é inseparável do ente subjetivo que lhe dão atributos diferenciados. A educação é algo plural que não se dá de uma única forma, nem

provém de um único modelo; ela não acontece apenas na escola, e às vezes a escola em sempre é o melhor lugar para que ela ocorra. A escola deve estar pronta para atender a diversidade cultural, conduzindo a aceitação e o respeito pelo outro e pela diferença, pois se valoriza a ideia de que existem maneiras diversas de se ensinar e conseqüentemente diferentes formas de organização na escola, onde seja levado em consideração a complexidade da criação de um currículo que atenda o desafio de incorporar extensivamente o conhecimento acumulado pela herança cultural sem perder a densidade do processo de construção do conhecimento em cada indivíduo singular.

A escolaridade faz parte da realidade social e é uma dimensão essencial para caracterizar o passado, o presente e o futuro das sociedades, dos povos, dos países, das culturas e dos indivíduos. É assim que a escolarização se constitui em um projeto humanizador que reflete a perspectiva do progresso dos seres humanos e da sociedade. Em uma escola democrática não há barreiras educacionais, eliminam-se a formação de grupos com base na capacidade dos alunos, provas preconceituosas e outras iniciativas que tantas vezes impedem o acesso e permanências de todos na escola, proporcionando um ensino de qualidade para todos, sem exclusão.

Gabriella Rossetti Ferreira

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A (RE)CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA: DESAFIOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO	
Ayala de Sousa Araújo Anderson Nildo dos Santos de Jesus Rafaela Caroline Ferreira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6861902091</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>10</b>
A CONTRIBUIÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CICLO ALFABETIZADOR, EM SERRA DO MEL-RN	
Themis Gomes Fernandes Maria Kéllia de Araujo Francisca Erenice Barbosa da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6861902092</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>24</b>
A EDUCAÇÃO EM SAÚDE PRESENTE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS: UM OLHAR SOBRE A PROMOÇÃO DA SAÚDE NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Manoel Messias Santos Alves Bruno Meneses Rodrigues José Elyton Batista dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6861902093</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>38</b>
A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA PARA JOVENS E ADULTOS NO SÉCULO XIX NA PROVÍNCIA DE SERGIPE	
Maria dos Prazeres Nunes Simone Silveira Amorim	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6861902094</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>47</b>
A FOTOGRAFIA NA DOCÊNCIA DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO	
Adeilton Santana Nogueira Éverton Gonçalves de Ávila Vera Maria dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6861902095</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>59</b>
A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Viviane Novaes de Souza Leandro dos Santos Camila Mota Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6861902096</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>69</b>
A LITERATURA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Nailson dos Santos Almeida Suely Cristina Silva Souza	
<b>DOI 10.22533/at.ed.6861902097</b>	

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>80</b>
A POPULARIZAÇÃO DAS ATIVIDADES CIENTÍFICAS EM FUNÇÃO DA ASTRONOMIA SOLAR	
Caio Crespo Moraes	
DOI 10.22533/at.ed.6861902098	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>89</b>
A PROBLEMÁTICA DO <i>BULLYING</i> NA ESCOLA: REFLEXÕES E DESAFIOS PARA A GESTÃO E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	
Lucyvânia D'arc Duarte Ribeiro	
Raimunda Rita de Cássia Nascimento Silva	
Sandra de Sousa Duarte	
DOI 10.22533/at.ed.6861902099	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>98</b>
A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: AS CONCEPÇÕES QUE NORTEIAM OS DISCURSOS DOS PROFISSIONAIS NO COTIDIANO ESCOLAR	
Paloma Rezende de Oliveira	
Joselaine Cordeiro Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.68619020910	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>111</b>
ABORDAGEM DA HISTÓRIA DA CIÊNCIA PRESENTE NO CONTEÚDO GENÉTICA EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA	
Franciane Silva Lima	
Hellen José Daiane Alves Reis	
Andréa Martins Cantanhede	
DOI 10.22533/at.ed.68619020911	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>123</b>
AS COMPETÊNCIAS DO GESTOR EMPREENDEDOR PARA UTILIZAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS PELOS PROFESSORES E ALUNOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Ada Mônica Santos Brito	
DOI 10.22533/at.ed.68619020912	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>134</b>
ATUALIZAÇÕES DIDÁTICAS: DE TRAJANO À FOTOGRAFIA INTELIGENTE	
Adeilton Santana Nogueira	
Éverton Gonçalves de Ávila	
Daniel Bramo Nascimento de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.68619020913	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>146</b>
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	
Danise Vivian Gonçalves dos Santos	
Eunice Maria da Silva	
Renata Aparecida Dias Alexandre	
DOI 10.22533/at.ed.68619020914	



<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>158</b>
BIOÉTICA NA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: A IMPORTANCIA DA EMPATIA E DA PERCEPÇÃO	
Vinícius Lurentt Bourguignon	
<b>DOI 10.22533/at.ed.68619020915</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>195</b>
BLOCOS DE MONTAGEM COMO ESTRATÉGIA DE INTEGRAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	
Camila Mendonça Romero Sales	
Arthur Rezende da Silva	
Diego da Silva Sales	
Aline Pires Vieira de Vasconcelos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.68619020916</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>203</b>
CAMINHOS NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM DE SI: COMPARTILHANDO O TRABALHO NAS TURMAS DE AEE	
Andréa de Sá Rocha Nogueira	
Geórgia Oliveira Costa Lins	
Hildiana Maria Gomes Gonçalves	
<b>DOI 10.22533/at.ed.68619020917</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>213</b>
DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO BRASILEIRO NO SÉCULO XXI: DO QUADRO À TELA	
Elizabeth Danziato Rego	
<b>DOI 10.22533/at.ed.68619020918</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>227</b>
DIÁLOGOS ENTRE CINEMA, FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E INFÂNCIA	
Larissa Ferreira Rodrigues Gomes	
Fabiola Alves Coutinho Gava	
Maria José Rassele Soprani	
<b>DOI 10.22533/at.ed.68619020919</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>236</b>
EDUCAÇÃO E EMPODERAMENTO UM ATO DE INCLUSÃO	
Maria Aparecida dos Santos Siqueira	
Julia Tadeu Silva dos Santos e Paula	
<b>DOI 10.22533/at.ed.68619020920</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>247</b>
EDUCAÇÃO RURAL EM SERGIPE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	
Leandro dos Santos	
Viviane Novaes de Souza	
Elisson Souza de São Jose	
<b>DOI 10.22533/at.ed.68619020921</b>	

**CAPÍTULO 22 ..... 257**

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID BIOLOGIA DA UFRR

Wilma Lima Lira

Jairo Ferreira de Oliveira

Lucilia Dias Pacobahyba

Maria Aparecida Neves

Silvana Tulio Fortes

**DOI 10.22533/at.ed.68619020922**

**SOBRE A ORGANIZADORA..... 267**

**ÍNDICE REMISSIVO ..... 268**

## AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

### **Danise Vivian Gonçalves dos Santos**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, Campus São Cristóvão  
São Cristóvão – Sergipe

### **Eunice Maria da Silva**

Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, Campus VIII  
Paulo Afonso- Bahia

### **Renata Aparecida Dias Alexandre**

Escola Estadual Professora Maria de Lourdes  
Lima Pereira  
Chorrochó- Bahia  
Secretaria de Educação Municipal de Rodelas  
Rodelas - Bahia

**RESUMO:** Esta pesquisa objetivou analisar o processo avaliativo na educação infantil, buscando apreender nas vozes das docentes concepções de avaliação que orientam suas práticas, bem como perceber a utilização dos instrumentos de avaliação propostos para esse nível da educação básica. Tem como fundamentação teórica os estudos realizados por Ariès (2006), Kramer (2011), Hoffmann (2012), Luckesi (2005), entre outros. Sendo desenvolvida numa abordagem qualitativa, através do estudo de caso, realizado em um Centro Educacional do município de Paulo Afonso - BA, os instrumentos de coleta de dados foram a observação não participante

e questionário semiestruturado. Concluiu-se que, apesar dos professores conceberem o processo avaliativo na educação infantil como acompanhamento da aprendizagem, nem sempre conseguem orientar suas práticas com base nas suas concepções, devido a questões relacionados às condições de trabalho e entraves na formação de professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação da aprendizagem. Concepções. Educação Infantil.

### EVALUATION OF LEARNING IN CHILDREN EDUCATION CONCEPTIONS AND PRACTICES

**ABSTRACT:** The purpose of this research was to analyze the evaluative process in early childhood education, trying to understand in the teachers' voices conceptions of evaluation that guide their practices, as well as perceive the use of the evaluation instruments proposed for this level of basic education. Drawing on the main authors Ariès (2006), Kramer (2011), Hoffmann (2012), Luckesi (2005), among others. Being developed in a qualitative approach, through the case study, carried out in an Educational Center of the municipality of Paulo Afonso - BA. The main instruments of data collection were non-participant observation and semi-structured questionnaire. It was concluded that teachers

understand the evaluation process in early childhood education as an accompaniment to learning, but they are not always able to put into practice what their conceptions say, due to issues related to working conditions and teacher training.

**KEYWORDS:** Evaluation of learning. Conceptions. Child education.

## 1 | INTRODUÇÃO

O ato de avaliar é natural da condição humana, sendo praticado diariamente pelos adultos. Já as crianças apresentam formas peculiares de entender o mundo a sua volta, o seu desenvolvimento acontece de forma acelerada e dinâmica. Neste sentido, como se torna possível “medir” o conhecimento destes e dizer quando ocorreu ou não a aprendizagem, sendo esta considerada pelo adulto como necessária de acontecer?

Na educação infantil, a complexidade de avaliar depende diretamente de observações realizadas por um adulto. Isso exige um olhar continuamente atento e reflexivo, sobretudo que focalize as possibilidades de aprendizagem da criança. Assim é fundamental que os professores respeitem os tempos de aprendizagem da criança e seu desenvolvimento, tentando minimizar os julgamentos pré-estabelecidos e expectativas..

Para tanto, se faz necessário uma aproximação das concepções e práticas dos sujeitos envolvidos na avaliação das crianças, buscando apreender sentidos para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, no exercício avaliativo das vivências infantis.

É oportuno dizer que o interesse em investigar a temática emergiu das experiências de observações participantes e não participantes, ao longo dos estágios curriculares no curso de Pedagogia, através dos quais, foi possível perceber a peculiaridade requerida pelo processo avaliativo na Educação Infantil. A partir de percepções sobre o modo informal e assistemático em que era realizada a avaliação na Educação Infantil.

As inquietações e curiosidades daquele contexto convergiram para a elaboração deste estudo, partindo-se da questão norteadora: como está sendo desenvolvido o processo de avaliação da aprendizagem na segunda etapa da educação infantil? De modo mais amplo, objetivou-se analisar o desenvolvimento do processo avaliativo com crianças na Educação Infantil. Para tanto, os objetivos específicos visaram demarcar historicamente a educação infantil como nível de ensino e sua relação com o processo avaliativo, identificar as concepções de avaliação que orientam as práticas avaliativas na educação infantil, além de perceber a utilização dos instrumentos de avaliação propostos para a Educação Infantil.

Nessa perspectiva, apoiando-se em autores como Ariès (2006), Kramer (2002 e 2011), Machado (1991), Luckesi (2003; 2008; 2013), Hoffmann (2000; 2003; 2012), Sant’anna (2001), este trabalho busca contribuir com as reflexões em torno

da temática avaliação da aprendizagem escolar, na medida em que faz incursões na história da infância e de modificações no papel social da escola para ofertar a educação para crianças, com implicações nas concepções e modalidades de avaliação da aprendizagem.

## 2 | ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para devida compreensão do sentido de educação infantil como um nível da educação básica, é indispensável recorrer a sua história, pois, como defende Kramer (2011, p. 19-20), “Qualquer trabalho consciente desenvolvido com crianças não pode prescindir de uma definição de qual era (e é) o conceito de infância no interior das diversas classes sociais”.

A concepção de infância nem sempre foi a mesma dos dias atuais. De acordo com as contribuições de Ariès (2006), a descoberta da infância iniciou-se, a partir do século XIII. Durante séculos a criança foi ignorada pela historiografia, não sendo considerada como sujeito de direitos, como também, não recebia tratamento diferenciado nas relações sociais, como atualmente se observa.

Kramer (2011) explica que o sentimento de infância surge em face da organização da sociedade onde as crianças estão inseridas. Assim sendo, a compreensão da infância está diretamente ligada ao contexto histórico em que esta se está inserida. As mudanças em relação ao cuidado com a criança se iniciam a partir do século XVII, com a interferência dos poderes públicos e com a preocupação da igreja em não aceitar passivamente o infanticídio, antes sigilosamente tolerado.

Contudo, os significados da Educação Infantil, na contemporaneidade, fundamentam-se numa nova visão de criança, referenciada por uma proposta educacional moderna, que vem revisando o atendimento destinado à faixa etária de até cinco anos.

O percurso histórico vivenciado pelas escolas de educação infantil, teve uma jornada caracterizada pelo reconhecimento do papel educativo em meio às práticas desenvolvidas nestas instituições. Reconhecimento este, lentamente inserido na legislação Brasileira para que os fundamentos praticados possam estar atrelados aos meios legais. É num contexto Pós-LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que se encontra o caráter educativo da educação infantil, sendo considerada primeira etapa da educação básica.

Diante da luta histórica pela inserção das crianças no contexto educacional, comprometido com as necessidades próprias da idade, um dos desafios que surge para os profissionais atuantes nessa área é o processo de captar a dimensão educativa através do ato de avaliação que deve ser realizado com as crianças, levando em consideração os aspectos dos espaços, do tempo, materiais e atividades propostas integrando o cuidar e o educar.

Por isso mesmo, o processo avaliativo deve andar de modo contextualizado com os tipos de objetivos delimitados para cada oportunidade educativa. Os objetivos, na faixa etária de até 5 (Cinco) anos, dão ênfase ao processo de formação da autoconfiança, análise e resolução de conflitos, assim como às experiências grupais onde podem ser promovidos momentos de cooperação. O professor, neste contexto, passa a ser o mediador dos procedimentos propostos por ele, e realizado pelas crianças, para um resultado positivo na realização das atividades. O professor poderá avaliar não apenas as aquisições conceituais por parte das crianças, mas também o nível e o tipo de interação, sendo ele o membro mais experiente do grupo, capaz de considerar tais aspectos ao desenvolver seu trabalho pedagógico.

## 2.1 Avaliação da aprendizagem na educação infantil

O conceito de avaliação não está restrito ao campo da educação, Luckesi (2008) explicita que a avaliação sempre se faz presente e implica um julgamento de valor sobre algo. Mas, quando esta avaliação se refere ao contexto pedagógico, o avaliador deve assegurar habilidades que contribuam para a produção do conhecimento e desenvolvimento da aprendizagem. E de acordo com os resultados obtidos na avaliação, efetivar alguma modificação e aprimoramento no processo de ensino-aprendizagem.

A caracterização seletiva, tão presente ainda nas escolas, pode ser considerada resultado de uma concepção pedagógica ultrapassada, mas tradicionalmente dominante.

A questão da avaliação na educação das crianças surge em decorrência do reconhecimento do caráter educativo, antes assistencial, das escolas de educação infantil, diante das pressões das famílias de classe média por propostas formalmente educativas. A partir desse momento, a avaliação se encena como um meio de controle dos pais sobre a escola e sobre os professores que se percebem com a função de comprovar o trabalho realizado com as crianças.

Na concepção pedagógica contemporânea, busca-se uma prática educativa através da vivência de experiências múltiplas e variadas, tendo em vista o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social do aluno. Na sequência de experiências vivenciadas, os conteúdos são instrumentos utilizados para ativar e mobilizar os esquemas mentais de aprendizagem. Nesse contexto, o aluno é ativo, dinâmico e sujeito do processo avaliativo, que participa da construção de seu próprio conhecimento.

Em muitos casos, conforme Hoffmann (2002, p. 14), “as instituições de educação infantil sofrem, igualmente, a influência desse modelo seletivo, absorvendo práticas do regime seriado [dos demais níveis de ensino]” ao invés de nortear estas práticas avaliativas (Acréscimo nosso).

Neste sentido, avaliar na educação infantil, no sentido explorado pela legislação,

é acompanhar o desenvolvimento da criança, como determina a LDB 9.394/96, seção II, Art. 31, sobre as regras de organização, em seu Inciso I, quando diz que a avaliação ocorrerá “[...] mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996). Dessa forma, o aspecto fundamental da avaliação nesta etapa, se constitui em promover o desenvolvimento contínuo da aprendizagem da criança, associando as práticas de cuidado às de educar, fortalecendo assim a autoestima das crianças.

Segundo Bloom (1971 apud Sant’anna 2001), de acordo com as funções que desempenha, a avaliação possui três modalidades: diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação diagnóstica ocorre no início de algum período de estudos, buscando identificar os conhecimentos prévios do aluno, as possíveis causas de dificuldades de aprendizagem para direcionamento da ação educativa; a avaliação formativa acontece no desenvolvimento do processo de ensino- aprendizagem, com o propósito de informar ao professor e aluno sobre os resultados dos trabalhos realizados; E, a avaliação somativa tem como função analisar o desenvolvimento dos alunos ao final de um ciclo de estudos. O processo avaliativo conta com instrumentos de avaliação para acompanhamento da aprendizagem. Estes funcionam como suporte metodológico para processar o desenvolvimento do ato avaliativo. Neste contexto, os principais instrumentos para avaliação na educação infantil, apontados pelos Referenciais Curriculares Nacionais (RCNEI), são a observação e o registro.

Observar, no campo da avaliação, não deve ser feito com um olhar do cotidiano, mas de forma crítica e reflexiva sobre as atividades e atitudes dos alunos, e para que isto possa acontecer, o professor deve saber o que está observando. Diante disso, percebe-se a importância do professor conhecer e acreditar na concepção de avaliação que pretende utilizar, entendendo que esta engloba a concepção de criança e o tipo de sujeito que se pretende formar. Os registros, feitos a partir da observação dos professores, devem servir para subsidiar a ação pedagógica no cotidiano da prática educativa. Ação que deve estar permanentemente voltada para a criança. Por isso, Freire (1996, p. 3) diz que “o ato de observar envolve todos os instrumentos: a reflexão, a avaliação e o planejamento; porque todos se inter cruzam no processo dialético de pensar a realidade”. Este instrumento é uma forma de representar, através da escrita, e outras formas de descrição, o que está sendo desenvolvido no processo de construção da aprendizagem das crianças. O portfólio constitui outra possibilidade de instrumento avaliativo, este, armazena as atividades dos alunos desenvolvidas durante um período, com o propósito de revê-las periodicamente com os pais, a escola e, sobretudo com a própria criança, objetivando acompanhar o progresso, o desenvolvimento da aprendizagem, os avanços e dificuldades colocadas pelas crianças. Portanto, o portfólio se constitui instrumento e procedimento de avaliação. No entanto, Barbosa e Horn (2008, p. 112) alertam que “os portfólios não são apenas a seleção dos materiais. É preciso apreciar, analisar, interpretar, construir sentidos, planejar o futuro, criar uma narração final”.

Levando em consideração que o mais importante não é o tipo de instrumento utilizado para processar o ato avaliativo, e sim, a adequação do instrumento com os objetivos propostos no planejamento e as necessidades colocadas pela criança ao longo do processo.

### **3 | PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Este trabalho constitui um recorte de pesquisa monográfica apresentada como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia-UNEB/*Campus VIII*. O estudo se insere na abordagem qualitativa, através do estudo de caso, realizado em um Centro Educacional do município de Paulo Afonso - BA, instituição que oferta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A escolha do espaço pesquisado foi em razão da escola figurar como referência em Educação Infantil na Rede Pública Municipal, demandando, portanto, um estudo particular do fenômeno observado.

Os procedimentos para a coleta de dados incluiu a aplicação de questionário semiestruturado para uma amostra constituída por 10 professoras e 2 coordenadoras pedagógicas, além da observação não participante em salas de aulas, nas quais, lecionavam as professoras participantes da pesquisa que compuseram a amostra, definida aleatoriamente.

### **4 | RESULTADOS**

Os dados coletados foram organizados em categorias de análise de modo a dar sentido às comunicações, as significações explícitas ou ocultas (BARDIN, 2006). Sendo assim, para proceder a interpretação das informações foram estabelecidas as seguintes categorias de análise:

1. Concepções e modalidades de avaliação da aprendizagem;
2. Atitude do professor frente ao desacerto do aluno;
3. Participação do aluno no processo avaliativo;
4. Instrumentos e estratégias utilizadas na prática avaliativa.

#### **4.1 Concepções e modalidades de avaliação da aprendizagem**

Nesta categoria, em relação ao entendimento das docentes e coordenadoras pedagógicas sobre o processo de avaliação da aprendizagem, 20% das professoras consideram a avaliação como verificação da aprendizagem e do trabalho do professor e 80% compreendem o processo avaliativo também como um acompanhamento da aprendizagem dos alunos, reafirmando a ideia de Santana (2001), quando diz que a avaliação procura investigar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, confirmando também se a construção do conhecimento se processou.



Em relação à diferença entre avaliar na educação infantil e nos demais níveis de ensino, todos os sujeitos evidenciaram a diferença por compreenderem que a avaliação na educação infantil não se dá por processos de notas e sim através de conceitos, realizada continuamente e de forma processual.

A análise dos entendimentos permite inferir que a maioria das professoras percebe a necessidade de avaliar a criança diariamente e de forma gradual na educação infantil. Tais concepções estão de acordo com o disposto na LDB (1996) quando trata que a avaliação na educação infantil deve acontecer de forma processual e contínua, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. O Projeto Político Pedagógico da escola também concebe a avaliação como uma formação contínua do desenvolvimento da criança, não com fins promocionais, mas como forma de nortear o trabalho que se realiza (SMED/PA, 2012).

Em relação à formação das professoras, os dados indicaram que 60% desenvolveram a habilidade de lidar com a avaliação dos alunos na educação infantil a partir da prática de sala de aula. Ao serem questionadas sobre o aporte teórico e prático recebido na formação acadêmica, enquanto 25% das entrevistadas, afirmaram que a formação problematizou alguns aspectos, porém foi necessária formação complementar com outros cursos, outros 25% confirmaram que a formação trouxe subsídios suficientes para lidar com o processo avaliativo. Os dados trazem à tona questionamentos acerca da atenção que os cursos de graduação têm dado ao quesito avaliação da aprendizagem na formação de professores.

Corroborando com o contexto descrito, Hoffmann [2003] declara que um dos motivos responsáveis pela resistência dos professores em relação às mudanças nas formas de avaliação é a formação docente, uma vez que os cursos de licenciatura não são suficientes para a preparação dos professores para o exercício cotidiano, que os obriga a lidar com muitos alunos e suas diferenças. O que se destaca nesta categoria é que, apesar das professoras demonstrarem em suas falas que o processo avaliativo na educação infantil deve ser realizado de forma processual e contínua, como é orientado pela LDB, por vezes, isso se apresenta de forma contraditória no interior de algumas falas e práticas em sala de aula de não realizar a avaliação diagnóstica com os alunos e de realizar uma prática avaliativa apenas como verificação da aprendizagem dos alunos e do trabalho do professor.

#### **4.2 Atitude do professor frente ao desacerto do aluno**

As professoras foram questionadas se os objetivos propostos para as aulas são alcançados com frequência e sobre o que é feito quando não o são. Também foram realizadas observações no sentido de identificar a atitude do professor frente ao desacerto do aluno. A esta questão, 70% responderam que os objetivos planejados geralmente são alcançados, e quando não são, buscam novas metodologias para

que ocorra a aprendizagem do aluno, 30% responderam que não são alcançados e por isso são sempre replanejados e utilizadas atividades diferenciadas para alcançá-los. Também foram percebidas atitudes de incentivo ou ameaça do erro do aluno relacionado ao seu comportamento, conforme observações:

Se ficar conversando vai errar. Preste atenção (PROFESSORA 2). (DIÁRIO DE CAMPO, 15/05/13).

- Qual é a letra do seu nome? [apontando para um aluno].

A criança diz outra letra não correspondendo a inicial do seu nome. E responde com a voz tremula demonstrando receio em errar.

A professora incentiva:- não precisa ter medo de errar não....estamos aqui para aprender. E mostra no quadro a letra correta (DIÁRIO DE CAMPO, 20/05/13).

Em geral, percebe-se que há uma dificuldade das professoras em identificar o erro do aluno como uma oportunidade de construção do conhecimento para que se realize uma avaliação processual e mediadora. De toda forma, diariamente são realizadas correções coletivas e algumas vezes individuais das tarefas propostas. Demonstrando que as professoras reconhecem a importância de direcionar os erros dos alunos, mas em alguns momentos mostram-se resistentes aos alunos com mais dificuldades em aprender. Quando os erros dos alunos sofrem alguma penalidade, tendem a permanecer um processo de dificuldade, porém quando o professor aponta ou retifica suas respostas pode contribuir para a possibilidade da criança tomar consciência das contradições.

#### **4.3 Participação do aluno no processo avaliativo**

Foi perguntado às professoras se existe algum momento em que o aluno participa do processo avaliativo e se positivo, de que forma acontece esta participação. Assim, 60% responderam que o aluno não participa do processo de avaliação, enquanto 40% responderam que eles participam nos momentos que interpretam as histórias e desenvolve as atividades propostas pelo professor.

Pode-se inferir que esta não participação está ligada ao modelo tradicional de avaliação, no qual se objetiva a seleção e não a retroalimentação do trabalho pedagógico. Pois segundo Hoffmann (2002) autoavaliar-se significa o educando promover e acompanhar seu próprio processo de construção de conhecimento.

#### **4.4 Instrumentos e estratégias utilizadas na prática avaliativa**

Em relação às estratégias, todas as respostas salientaram que é realizada observação durante as atividades. Ainda, 20% complementaram que além da observação e das atividades realizadas como estratégia, utilizam anotações diárias dos acontecimentos relevantes e fichas para realizar o procedimento avaliativo.

Quando foi perguntado às professoras se elas utilizam algum tipo de registro

das observações, 60% afirmaram que realizam o registro escrito através da ficha de acompanhamento do aluno, enquanto 40% disseram que utilizam registro das observações no diário do professor ou caderno individual e também através do preenchimento das fichas de acompanhamento.

O posicionamento apontado através das respostas das docentes evidencia mais uma vez, que a instituição não padroniza a forma de realizar a avaliação da aprendizagem, mesmo padronizando alguns instrumentos. Apesar disso, as coordenadoras salientaram juntamente com a minoria das professoras (40%) que os registros são feitos através da ficha de acompanhamento que é distribuída pela secretária municipal de educação, somado ao registro que consta no diário do professor onde ele pode fazer as anotações da observação.

A ficha de desempenho do aluno traz uma visão geral do seu desenvolvimento e habilidades de acordo com cada unidade e eixos trabalhados na educação infantil. A mesma ficha é utilizada para os alunos de 4 e 5 anos na educação infantil. Alguns professores acreditam que esta ficha é um tipo de resumo do que é descrito nos registros feitos pelo professor.

Porém, Hoffmann (2002; 2012) discute sobre a complexidade envolvida no desenvolvimento infantil, indicando que nesta etapa, as análises das observações necessitam de um instrumento avaliativo mais amplo do que a ação de preencher formulários padronizados, como fichas de avaliação, que podem reduzir as observações dos professores a comportamentos desejáveis das crianças, revelando a reprodução de modelos classificatórios e comportamentalistas.

Foi percebido nas observações que algumas vezes os professores não realizam este registro diariamente, devido às inúmeras atribuições e responsabilidades do papel do professor, como identificado na fala abaixo:

Já foi mais fácil ser professor. Já tive turmas com 14 alunos na educação infantil, aí assim, claro que avaliar sempre foi uma tarefa complexa, mas, nessa época dava pra acompanhar melhor. São muitos alunos, muitas responsabilidades, muita cobrança (PROFESSORA 1).

Atentam-se ao fato que o professor também pode e deve ampliar a variedade desses instrumentos para realizar a avaliação com os alunos, assim como diz Luckesi (2003), todos os instrumentos são úteis à medida que possui adequação com os objetivos propostos pela instituição e em relação a sua construção.

Na sequência do questionário, quando foi perguntado como é escolhida a forma de avaliar em sala de aula, 70% disseram que é escolhida pela equipe pedagógica em reunião, e 30% que é decidida pelo professor e também pela equipe pedagógica. Nas observações foi percebido o demonstrado no comentário, cada professor encaminha a avaliação de acordo com sua própria concepção e adequando o instrumento padronizado pela instituição ao seu modo de realizar a avaliação do aluno.

No quesito da satisfação com o processo avaliativo na escola, 25% disseram que o processo avaliativo na escola é ótimo, não precisando ser modificado, 50%

acreditam que está bom, enquanto os outros 25% disseram que pode melhorar.

Ao mesmo tempo em que a escola deixa livre para o professor realizar os procedimentos de avaliação da aprendizagem de acordo com sua própria concepção e metodologia, deixa de considerar também esta possibilidade para os instrumentos de avaliação, no sentido de que 25% das pesquisadas acreditam que a ficha de acompanhamento do aluno muitas vezes não condiz com a realidade encontrada em sala de aula. E à medida que o professor não acredita no resultado positivo daquele instrumento, a prática de preenchê-lo para demonstrar dados ao município, torna-se desmotivadora, deixando muitas vezes de ocupar este tempo com outras atividades mais construtivas no processo de aprendizagem do aluno.

Nesta categoria, percebeu-se a utilização de meios que auxiliam na aprendizagem dos alunos, mesmo algumas vezes insuficientes no que diz respeito aos instrumentos, pois o emprego destes ainda é limitado em relação à imensidão de recursos disponíveis. O portfólio, por exemplo, pode ser um meio auxiliar para dinamizar a ação pedagógica, podendo estabelecer através deste, formas do aluno realizar a autoavaliação, percebendo seus avanços diante da exposição de suas próprias produções, registros fotográficos, vídeos, podendo escolher as produções junto com o professor para sentir-se atuante em seu progresso. Dentre outros que o professor e a instituição considerarem adequado para os objetivos propostos e a realidade da turma.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de uma pesquisa social, demarcada pelas experiências humanas, não se pode determinar uma conclusão de resultados finais, mas sim traçar considerações em torno dos resultados encontrados em campo, a fim de contribuir com reflexões acerca da temática e pronunciar sugestões elaboradas para estudos posteriores.

Nos resultados da pesquisa, percebeu-se que as professoras compreendem a avaliação da aprendizagem como estratégia de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem do aluno, numa dinâmica processual e contínua, mas nem sempre demonstram essa concepção em suas práticas. Devido a alguns problemas identificados, como: a falta de recursos materiais, a superlotação em turma, bem como as lacunas deixadas pela formação inicial das professoras.

Em geral, as práticas na educação infantil ainda hoje são caracterizadas pelo preconceito construído sobre a informalidade das ações desenvolvidas nesta etapa, talvez por marcas de uma história traçada pela luta em prol do reconhecimento do papel educativo, tão importante para o desenvolvimento da criança.

Contudo, em relação aos instrumentos avaliativos, a escola desenvolve a prática da observação e acompanhamento do aluno, avaliando através de registro

e ficha de acompanhamento, o que em geral contribui na organização dos registros da observação, auxiliando o processo avaliativo. Mas a utilização destes mostrou-se ainda insuficiente no que diz respeito à variedade de recursos disponíveis que podem auxiliar esta prática, de forma mais dinâmica e intencional.

Observou-se que a instituição dá liberdade para que o professor possa aprimorar sua prática com outros recursos avaliativos, mas não foi identificado outro instrumento além dos quais a instituição propõe mesmo alguns professores mostrando-se insatisfeitos com a ficha de acompanhamento do aluno.

Neste sentido, identificou-se a necessidade de uma formação continuada para aprofundamento do tema sobre avaliação da aprendizagem na educação infantil, visto que, de modo geral, as professoras aprenderam a lidar com esta questão apenas no cotidiano das aulas. Essa demanda formativa inclui a necessidade de espaço, no qual, fosse possível refletir sobre critérios de elaboração de instrumentos avaliativos condizentes com os objetivos propostos para Educação Infantil.

Por fim, o desenvolvimento desta pesquisa favoreceu uma experiência significativa e gratificante, sem, contudo, ter pretendido esgotar as considerações elaboradas acerca da temática, mas sim, colaborar na promoção de um pensamento crítico a respeito das práticas avaliativas desenvolvidas na Educação Infantil que considerem as especificidades dos espaços e tempos da vida escolar das crianças.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança de da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70.

BARBOSA, Maria Carmen; HORN, Maria da Graça. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, Madalena. Educando o olhar da observação. In: FREIRE, Madalena (Org.) **Observação, Registro, Reflexão**: instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012

\_\_\_\_\_. Jussara. **Avaliação mito & desafio**: uma perspectiva construtivista. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

\_\_\_\_\_. Jussara. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil**: A arte do disfarce. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares, comunicação e eventos, 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político-Pedagógico**: CEMPA. Paulo Afonso, 2012.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Análise 83, 84, 98, 110, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 156, 213, 217, 219

Aprendizagem 22, 57, 107, 145, 157, 192, 201, 212

### C

Cultura 9, 27, 171, 192

### D

Desafios 2, 3, 253

Diversidade 213, 255

Docência 225, 257, 258, 259, 260

### E

EAD 133, 213, 236

Educação 1, 2, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 35, 36, 38, 45, 46, 47, 53, 57, 67, 68, 69, 70, 74, 75, 78, 79, 80, 89, 99, 100, 101, 102, 109, 110, 112, 121, 122, 123, 124, 126, 131, 132, 133, 145, 146, 147, 148, 151, 156, 158, 193, 204, 206, 207, 208, 212, 213, 214, 216, 218, 219, 220, 221, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 236, 237, 238, 245, 247, 248, 253, 254, 255, 258, 260, 264, 265, 266, 267

Educação Sexual 267

Empoderamento 242

Ensino 10, 11, 16, 17, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 36, 40, 63, 106, 111, 112, 113, 114, 115, 122, 123, 125, 151, 191, 192, 198, 202, 223, 227, 229, 258, 260, 265, 266

Escola 17, 38, 60, 61, 89, 96, 126, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 139, 140, 143, 145, 146, 238, 255, 259, 260, 261, 263

Estética 2, 5

Ética 2, 190, 192, 193

Experiência 257

### F

Formação 2, 1, 2, 9, 10, 12, 13, 59, 68, 132, 213, 225, 227, 228, 229, 247, 257, 265, 267

### G

Gênero 246

Gestão 10, 14, 89, 93, 110, 123, 132, 133, 192, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 225, 265

## **I**

Inclusão 1, 212, 255

Indivíduos 46

Informação 25, 51, 76

Intuir 134

## **L**

Ler 142

## **M**

Magistério 132

## **P**

Pedagogia 9, 21, 23, 68, 70, 89, 96, 147, 151, 208, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 245, 255, 267

Perspectivas 253

Pesquisa 18, 19, 20, 36, 46, 100, 110, 123, 190, 212, 213, 225, 227, 255

Políticas 98, 133, 265

Práticas 59, 79

Processo 68, 135

## **Q**

Qualidade 98, 101, 102, 110, 198, 199, 200

## **R**

Respeito 29

## **S**

Sexualidade 208, 209, 212, 267

## **T**

Tecnologias 25, 76, 123, 132, 133, 213, 217, 219, 267

TIC 25, 30, 131, 133, 214, 217, 224

Trabalho 33, 45, 86, 133, 193, 195, 198, 200, 213, 218, 247



Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-568-6

