

Educação no Brasil: Experiências, Desafios e Perspectivas

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



Atena
Editora
Ano 2019

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Educação no Brasil: Experiências, Desafios e Perspectivas

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^a Dr^a 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^a Dr^a 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^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a 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^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. 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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	Educação no Brasil [recurso eletrônico] : experiências, desafios e perspectivas 1 / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Educação no Brasil. Experiências, Desafios e Perspectivas; v. 1) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-664-5 DOI 10.22533/at.ed.645192709 1. Educação – Brasil – Pesquisa. 2. Prática de ensino. I. Guilherme, Willian Douglas. CDD 370.981
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

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

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

O livro “Educação no Brasil: Experiências, desafios e perspectivas” reúne 79 artigos de pesquisadores de diversos estados e instituições brasileiras. O objetivo em organizar este livro é o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios educacionais, sobretudo, das práticas educativas e da formação de continuada de professores.

A obra contém um conjunto de resultados de pesquisas e debates teórico-práticas que propõe contribuir com a educação em todos os níveis de ensino, sobretudo, assuntos relativos à interdisciplinaridade, matemática, arte, gênero, formação continuada e prática escolar.

Os 79 artigos que compõem esta obra foram agrupados em 3 Volumes distintos. Neste 1º Volume, são 14 artigos em torno da temática Gênero e Educação e 15 artigos sobre Interdisciplinaridade. No 2º Volume, são 25 artigos que debatem sobre a prática escolar em diversos níveis e espaços do processo educacional. Por fim, no 3º e último Volume, são 20 artigos que debatem a Formação Continuada de Professores, fechando com 6 artigos em torno da temática Educação e Arte.

A obra é um convite a leitura e entregamos ao leitor, em primeira mão, este conjunto de conhecimento.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

PARTE 1 - GÊNERO E EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 1	1
A DANÇA NA ESCOLA BILÍNGUE: INCLUSÃO DE SURDOS SOB O OLHAR DOCENTE NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY	
Sandra Maria da Silva Oliveira Suelene Regina Dônola Mendonça	
DOI 10.22533/at.ed.6451927091	
CAPÍTULO 2	12
A DEFICIÊNCIA E HUMANIDADE: BREVE HISTÓRICO	
Anna Paola Xavier Chiaradia Lurdes Caron	
DOI 10.22533/at.ed.6451927092	
CAPÍTULO 3	22
AFETIVIDADE, INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL	
Elson Klusvick da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6451927093	
CAPÍTULO 4	34
BRECHÓ CASA DO ESTUDANTE: EU FAÇO PARTE DESSE PROJETO!	
Gabriel Macedo de Oliveira Janine Coelho Ouriques Catia Puppe Camila Flores da Rosa Hiassanna Hoppe Buske Larissa Buligon Brondani Lúcia Cherobini Prevedello Patrícia Petterini Robert Hugo Schoeffel Tatiana Alves Vaz Valeska Madruga Cera Vanessa Miolo	
DOI 10.22533/at.ed.6451927094	
CAPÍTULO 5	40
BRINCADEIRA DE MENINA, BRINCADEIRA DE MENINO: UM ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO NA INFÂNCIA	
Mateus Leonardo Cassimiro Vasconcelos	
DOI 10.22533/at.ed.6451927095	
CAPÍTULO 6	48
DESAFIOS DO EDUCADOR DIANTE DA VIOLÊNCIA PERPETRADA NA ESCOLA POR MEIO DOS CANAIS VIRTUAIS	
Isaura Maria dos Santos Mario Augusto de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.6451927096	

CAPÍTULO 7	57
EDUCAÇÃO E EXTRATIVISMO VEGETAL COM A ETNIA CHIQUITANA, FRONTEIRA BRASIL/ BOLÍVIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	
Denildo da Silva Costa	
DOI 10.22533/at.ed.6451927097	
CAPÍTULO 8	67
EDUCAÇÃO POPULAR, ECONOMIA SOLIDÁRIA E O EMPODERAMENTO FEMININO	
Elisângela de Oliveira Fontoura Geraldo Augusto Locks João Eduardo Branco de Melo	
DOI 10.22533/at.ed.6451927098	
CAPÍTULO 9	78
GÊNERO E EDUCAÇÃO: ENFRENTAMENTO DE VIOLÊNCIAS	
Luan Felipe Alves Couto Mareli Eliane Graupe	
DOI 10.22533/at.ed.6451927099	
CAPÍTULO 10	85
GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: DESAFIOS A SEREM ENFRENTADOS A PARTIR DA ANÁLISE DO RELATÓRIO “JOGO ABERTO” EMITIDO EM 2017 PELA UNESCO	
Francisco Cláudio Araújo de Castro da Paz Francisco Eduardo Araújo de Castro da Paz Madison Rocha Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.64519270910	
CAPÍTULO 11	96
INVESTIGAÇÃO SOBRE A PRÁTICA DO <i>BULLYING</i> NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
José Cleferson Alves Ferreira da Silva João Paulo de Oliveira Nunes Marianny de Souza Ana Paula Batista de Almeida Mônica Fagundes dos Santos João Paulo Alves de Albuquerque Cícera Lopes dos Santos Maria Lusia de Moraes Belo Bezerra	
DOI 10.22533/at.ed.64519270911	
CAPÍTULO 12	106
O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	
Tânia Mara dos Santos Bassi Vilma Miranda de Brito	
DOI 10.22533/at.ed.64519270912	
CAPÍTULO 13	117
PRÁTICAS MUSICAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	
Andréia Miranda de Moraes Nascimento Luana Paula Carvalho Silva Gabriela Regina Miguel Reis	
DOI 10.22533/at.ed.64519270913	

CAPÍTULO 14 125

PROMOÇÃO DA CIDADANIA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA PARQUE DE SALVADOR

[Andrea Oliveira D’Almeida](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270914

PARTE 2 - INTERDISCIPLINARIDADE

CAPÍTULO 15 136

EDUCAÇÃO DO CAMPO: O QUE MERECEM SEUS SUJEITOS

[Claudenir Bunilha Caetano](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270915

CAPÍTULO 16 153

“ESCOLA SEM PARTIDO”: CRISE NA EDUCAÇÃO?

[Franciane Sousa Ladeira Aires](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270916

CAPÍTULO 17 165

HUMANISMOS FILOSÓFICOS EM INTERFACE COM O HUMANISMO CRISTÃO NUMA PROPOSTA EDUCACIONAL

[Francisco de Assis Carvalho](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270917

CAPÍTULO 18 177

JOVENS E FORMAÇÃO INTERNACIONAL: SEMANA ACADÊMICA DO BACHARELADO EM ONTOPSICOLOGIA DA FACULDADE ANTONIO MENEGHETTI NA ITÁLIA

[Patrícia Wazlawick](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270918

CAPÍTULO 19 196

MEDIANDO SIGNIFICAÇÕES E CONFIGURAÇÕES DE SENTIDOS

[Poliana Fernandes dos Santos](#)

[Bárbara Garcia Ferri](#)

[Claudia Gomes](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270919

CAPÍTULO 20 208

O APRENDIZADO NO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM DESIGN DE INTERIORES COMO TEMA DE PESQUISA

[Joseane Aparecida Ipolito](#)

[Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de Mattos](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270920

CAPÍTULO 21 216

O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA FRENTE AOS NOVOS DESAFIOS DO CENÁRIO RURAL CONTEMPORÂNEO

[Ivone Barbosa Targa](#)

[Roberto Kanaane](#)

DOI 10.22533/at.ed.64519270921

CAPÍTULO 22	227
O ENSINO NO BRASIL E A FORMAÇÃO DA DISCIPLINA GEOGRAFIA	
Jone Clay Custodio Borges	
Marcelo Rodrigues Mendonca	
DOI 10.22533/at.ed.64519270922	
CAPÍTULO 23	237
O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: NO CONTEXTO SOCIAL E ESCOLAR	
Thiago Ferreira de Paiva	
DOI 10.22533/at.ed.64519270923	
CAPÍTULO 24	247
O JOVEM E A SUA SEGUNDA VIDA BASEADA EM ESTEREÓTIPOS E O DIFERENCIAL DA PEDAGOGIA ONTOPSICOLÓGICA	
Ana Carolina Marzzari	
Eloisa Vieira Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.64519270924	
CAPÍTULO 25	256
O PENSAMENTO ESPACIAL QUE ATRAVESSA A MATEMÁTICA E A CARTOGRAFIA: FAZER-SE PROFESSOR(A) ENTENDENDO O PENSAMENTO DAS CRIANÇAS	
Denise Wildner Theves	
Lenir dos Santos Moraes	
DOI 10.22533/at.ed.64519270925	
CAPÍTULO 26	269
PLANTANDO DÁ, EM BUSCA DE UMA VIDA SAUDÁVEL	
Sandra Berro Maia	
Andréa Magale Berro Vernier	
Luciana Pinheiro Silveira Alfaro	
Alan Pedroso Leite	
Bárbara Gehrke Bairros	
DOI 10.22533/at.ed.64519270926	
CAPÍTULO 27	279
PRODUZINDO AVALIAÇÕES DE QUALIDADE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A DISCRIMINAÇÃO DOS ITENS	
Talita Emídio Andrade Soares	
Denilson Junio Marques Soares	
DOI 10.22533/at.ed.64519270927	
CAPÍTULO 28	285
REFLETINDO A EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI	
Iracema Cristina Fernandes da Silva	
Terezinha Fernandes Martins de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.64519270928	
SOBRE O ORGANIZADOR	295
ÍNDICE REMISSIVO	296

O PENSAMENTO ESPACIAL QUE ATRAVESSA A MATEMÁTICA E A CARTOGRAFIA: FAZER-SE PROFESSOR(A) ENTENDENDO O PENSAMENTO DAS CRIANÇAS

Denise Wildner Theves

Centro Universitário Ritter dos Reis - UniRitter
Faculdade de Educação – Porto Alegre-RS
Colégio Evangélico Alberto Torres - CEAT
Lajeado-RS

Lenir dos Santos Moraes

Centro Universitário Ritter dos Reis - UniRitter
Faculdade de Educação
Porto Alegre-RS

RESUMO: Nos anos iniciais faz-se necessário construir conhecimentos que oportunizem leituras (espaciais) do mundo, levando em consideração os conhecimentos das crianças, suas linguagens, expressões, propondo outros sentidos e significados para os movimentos de aprender e ensinar. Nesse processo é de extrema importância o papel dos professores que, em sua docência, articulam o protagonismo das crianças na interação com os conhecimentos escolares. Alicerçadas nesses pressupostos, esse texto apresenta propostas didáticas para o trabalho com o pensamento espacial nos anos iniciais para formação de professores no curso de Pedagogia.

PALAVRAS-CHAVE: Anos Iniciais. Docência. Pensamento espacial.

SPACE THINKING THROUGH

MATHEMATICS AND CARTOGRAPHY: MAKING A TEACHER UNDERSTANDING CHILDREN'S THOUGHT

ABSTRACT: In the initial years, it is necessary to build knowledge that allows for (world) readings of the world, taking into account children's knowledge, their languages, expressions, proposing other meanings and meanings for the movements of learning and teaching. In this process, the role of the teachers who, in their teaching, articulate the protagonism of the children in the interaction with the school knowledge is extremely important. Based on these assumptions, this text presents didactic proposals for the work with spatial thinking in the initial years for teacher training in the Pedagogy course.

KEYWORDS: Early Years. Teaching. Spatial thinking.

1 | INTRODUÇÃO

As crianças, inseridas em seus contextos socioculturais, são ativas e através de suas interações criam e produzem suas próprias culturas. Assim, no seu cotidiano, estabelecem formas próprias de ler e explicar o espaço, sendo sujeitos geográficos.

Consideramos a infância uma categoria

social e as crianças sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidos. Tal fato pressupõe que essas dimensões sejam levadas em consideração na mediação dos processos de ensinar e aprender, buscando compreender como as crianças produzem suas culturas e enxergam o mundo a partir do espaço vivido e das expressões da sua espacialidade.

As crianças estabelecem relações com o espaço vivido e constroem sua espacialidade de um jeito próprio, através das interações e das vivências que são estabelecidas em seu cotidiano, portanto, pensam de forma diferenciada dos adultos e possuem suas lógicas próprias na leitura do espaço. Quando compartilham esses saberes sobre diferentes situações, estes são explicados e narrados de forma particular, a partir de suas lógicas.

Nesse sentido, no âmbito da escola, nos anos iniciais faz-se necessário construir conhecimentos que oportunizem leituras (espaciais) do mundo, levando em consideração os conhecimentos das crianças, suas linguagens, expressões, propondo outros sentidos e significados para os movimentos de aprender e ensinar.

Desse ponto de vista, é de extrema relevância pensar qual o papel dos professores com as propostas didático-pedagógicas desenvolvidas na escola, já que estas precisam/deveriam ser consideradas no âmbito das culturas infantis e não apenas como um meio de ensinar aspectos da Geografia, da Matemática e dos demais componentes curriculares.

Nessa mesma situação, aprender e ensinar Matemática hoje já não pode comportar o treinamento de técnicas e procedimentos de como se faz. Aprender e ensinar Matemática na perspectiva de nos educarmos para tal, diz de um processo que prevê observar como fazemos e entendemos, refletir sobre tais observações, experimentar e buscar soluções em situações de vida prática, desenvolver análises dessas experimentações instrumentalizando-nos para um desenvolvimento conceitual de ideias no campo da educação matemática, destituindo-nos do papel de meros fazedores e executores de exercícios.

Alicerçada nesses pressupostos, nossa atuação na formação de professores no curso de Pedagogia tem evidenciado a necessidade de buscar aproximações com os modos de pensar desses alunos-professores, partindo de sua espacialidade e percepções sendo estes, aspectos fundamentais para a construção de outros olhares e conhecimentos que podem propor uma ação docente que enseje leitura do mundo da vida com as crianças.

Dessa forma, entendemos a geometria como elemento fundamental na e para a compreensão da leitura do mundo, no entendimento do espaço que nos circunda. Uma das ligações da Geografia e a Matemática refere-se ao vocabulário, com o qual busca-se a localização no espaço. Além disso, entendemos que saber usar um mapa no cotidiano, além de um objetivos das aulas de Geografia é também uma questão que se insere no campo de conhecimentos da Matemática.

Assim, esse texto apresenta momentos de trabalho realizados com duas

turmas de alunos do curso de Pedagogia, em que foi proposto um questionário para conhecer as concepções em relação ao uso de mapas, as relações que poderiam ser estabelecidas entre o pensamento espacial e a Matemática através do eixo da Geometria, bem como, formas de realizar esse trabalho com as crianças nos anos iniciais da escola.

Além do questionário, foi feita uma atividade apoiada na Cartografia, em que foram criados símbolos em que foram representados na planta baixa do Campus, representando os percursos e sentimentos nos deslocamentos realizados. A partir da análise desse material, foram criadas propostas didáticas que podem ser propostas junto às crianças nos anos iniciais. Essas propostas estão sendo desenvolvidas junto às turmas de alunos-professoras do curso de Pedagogia e a partir delas, momentos de reflexão em que são analisadas possibilidades de atuação nos anos iniciais.

2 | CONTEXTUALIZANDO...

Os relatos apresentados neste texto partem de nossa atuação como professoras no curso de Pedagogia do Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter), em Porto Alegre e foram realizados em duas turmas do 5º semestre, que estudam em campus diferentes da instituição (Zona Sul e FAPA), na disciplina Metodologia e prática de Ensino da Matemática na Alfabetização.

As questões que compuseram o questionário, a atividade de mapeamento e as propostas didáticas sugeridas foram planejadas de forma coletiva. Do questionário proposto, retornaram trinta e sete, sendo que esta foi nossa amostra de análise.

Concebemos que o processo formativo exige paciência, escuta e propostas que (re)construam conhecimentos primeiramente junto aos alunos-professores, considerando que muitos deles, ao referirem-se à Geografia com a qual tiveram contato na escola, a caracterizam como um amontoado de informações que foram transmitidas pelo professor, as quais deveriam ser memorizadas por eles. Lembram de questionários através dos quais reproduziam informações dos livros didáticos ou de textos que o professor transcrevia para o quadro e que eram copiados em seus cadernos. Os mapas, com pinturas intermináveis, através dos quais a memorização era exercitada.

O risco de reproduzir o que foi feito com os alunos-professores, tal como adverte Tardif: “As experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático.” (2014, p. 73), exige buscar reconstruir conhecimentos em propostas com as quais possam ser instigados a propor outros sentidos e significados para o movimento de aprender e ensinar Geografia.

2.1 Mapeando as falas dos alunos-professores do curso de Pedagogia

Desejando uma formação em que os alunos-professores atuem no desenvolvimento de propostas didáticas em que recriem práticas e transformaram temas da vida em possibilidades para a compreensão do mundo, dialogando com o mundo das crianças e o seu, buscamos saber quais as lembranças que tinham em relação ao uso de mapas quando eram alunos, ao que destacamos os comentários que se constituem em trechos transcritos das respostas ao questionário proposto. Os mesmos estão precedidos de nomes fictícios para preservar a identidade do envolvidos.

Ana – Tenho recordação somente a partir do 6º ano nas aulas de Geografia, em que utilizávamos os mapas dos livros.

Maria – Usávamos mapas no quadro e folhas em que tínhamos que contorná-los por cima do papel manteiga, colorir e colar no caderno.

Cristina – Quando a professora levava o mapa para a sala e quando precisava desenhar no papel manteiga determinado país ou estado.

Elena – Lembro de utilizar papel vegetal para reproduzir um determinado mapa (copiar).

Elisete – Não tínhamos atividades específicas usando mapas. Apenas eram visualizados no livro. Não se entendia muito disso...

Stela – Nos anos iniciais não tenho lembrança referente a mapas. Somente a partir do 4º/5º ano. Mas disso não lembro muita coisa. Era só decoreba.

Fonte: Diário de Pesquisa, 2018.

As transcrições reafirmam o quanto os mapas estão distantes de uma prática pedagógica que busque a construção de noções espaciais a partir dessas representações sendo que, na grande maioria das salas de aula estes figuram como objetos decorativos e dificilmente são utilizados. Tal como indicam os relatos dos alunos-professores, a seguir, ao serem questionados de que forma seus professores(ras) usavam mapas durante as aulas e se desta maneira, houve aprendizagem.

Joice – Pendurado na frente do quadro e apontando com uma régua. Não aprendi nada.

Josélia – Só lembro de ter um mapa mundi na sala. Mas era um enfeite.

Camila – Se usavam, não serviu para nada, pois até hoje tenho muitas dificuldades

Janaína – Os mapas só eram usados nas provas, para saber onde ficava. Mas só na prova. Não aprendi como poderia usá-los.

Alice – Os professores mostravam e usavam os mapas dos livros, faziam cópias e nós pintávamos. Não aprendi nada, pois tenho grandes dificuldades até hoje.

Fonte: Diário de Pesquisa, 2018.

Os trechos aqui transcritos evidenciam a necessidade em reconhecer a importância da Geografia e das relações desta com a Geometria, superando algumas dificuldades relacionadas ao seu ensino, como por exemplo, trabalhar alguns

conceitos ou conteúdos somente ao final do ano, tal como “matéria dada”, sob a forma de campos de conhecimento fragmentados e desconectados um do outro. Supondo que a partir da mera transmissão de informações as crianças aprendam e estabeleçam relações entre esses fragmentos e a sua vida.

O mapa apresenta-se um texto a ser lido e como tal, “informa, e deve ser utilizado como um instrumento de informação e comunicação e não de ilustração pura e simples.” (PASSINI, 1998, p.11).

Acreditamos que as aulas propostas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podem oportunizar momentos em que os conhecimentos sejam produzidos pelas crianças a partir do seu olhar e sentir sobre a realidade em situações propostas e mediadas pelo professor que conhece as crianças e considera suas vivências e o seu protagonismo, instigando-as a ir além do que já construíram.

Nesse processo, destaca-se, que é fundamental o papel do professor enquanto pessoa que estimula, organiza e propõe atividades a fim de oportunizar vivências e buscar aprendizagens com sentido. Afinal, “não há como fazer ciência sem a crença de que nossa ação faz diferença para ‘melhorar o mundo’.” (KAERCHER, 2014, p. 42)

Durante as atividades propostas nas aulas, por meio de brincadeiras e construção de maquetes, por exemplo, podemos construir noções de localização e movimentação no espaço físico para a orientação espacial em diferentes situações do cotidiano desenvolvendo noções topológicas e fronteiras de forma articulada entre a Geografia e a Geometria.

Defendemos a ideia de que na utilização de diferentes contextos possibilitamos o desenvolvimento de um pensar matemático, que não está desvinculado do pensamento geográfico, ao classificar, experimentar, validar resultados, argumentar e comunicar ideias ou na resolução de problemas cujas situações sejam geometrizadas.

Na escola, desenvolve-se o pensamento espacial e constitui-se o sujeito que cartografa e lê mapas, mas para que isso aconteça faz-se necessário desenvolver propostas didáticas que criem um ambiente alfabetizador atravessado pelos diferentes componentes curriculares.

2.2 Trajetos possíveis no trabalho com o pensamento espacial

O diálogo e a aproximação entre o currículo escolar e as práticas espaciais cotidianas das crianças mostram-se cada vez mais necessários diante da complexidade do mundo atual. Assim propor no curso de Pedagogia meios de desenvolver uma educação geográfica nos anos iniciais através das práticas espaciais cotidianas mostram-se cada vez mais necessários diante da complexidade do mundo atual.

Pesquisadores do ensino de Geografia e de Matemática nos anos iniciais têm constatado que há problemas epistemológicos e didáticos envolvendo o seu ensino. As principais razões apontadas para tal situação, segundo Callai, em palestra proferida no 12º Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia (João Pessoa,

2013), perpassam questões como a inexistência da formação inicial adequada, formação continuada ineficaz no sentido de apenas ensinar ações e atividades para o professor desenvolver habilidades, sem preocupação em desenvolver reflexões e estudos sobre o seu fazer pedagógico e uso exclusivo de livros didáticos como o recurso mais importante na formação dos professores.

Levando esses aspectos em consideração nosso propósito foi o de desenvolver oficinas junto aos alunos-professores do Curso de Pedagogia. Sabe-se que através da Geografia podem-se criar alternativas para ler o mundo, ou seja, com seus conhecimentos se estabelecem meios que oportunizam decifrar as relações com e no espaço geográfico. Além disso, é possível desenvolver competências geométricas ao realizar atividades de representações gráficas como croquis, plantas baixas e mapas; permitindo a aquisição de conhecimentos mais elaborados de localização de objetos e da observação de deslocamentos. Descrever deslocamentos, reconhecer uma localização, caracterizar e classificar objetos do mundo físico são objetivos do ensino de Geometria.

Para que tal concepção da Geografia/Geometria se concretize, torna-se evidente a necessidade de mudanças nas concepções pedagógicas e proposição de momentos de interação na escola, para ler e buscar compreender o mundo.

Os estudos realizados durante a formação inicial e a continuada fazem parte do processo. Mas ensinar impõe uma reflexão constante sobre a sala de aula, afinal nesse processo é extremamente importante o compromisso dos professores com as mudanças na sua ação pedagógica. Assim, o maior desafio tem sido o de “transformar a sala de aula em um laboratório em que se estuda, cria, experimenta, reflete e avalia num movimento espiral” (GOULART, 2012, p. 16), sendo ela um espaço de reflexão-ação imprescindível para qualificar a proposta pedagógica.

Com esse propósito delineou-se nosso trabalho, através do qual, de forma interdisciplinar, propusemos oficinas onde as alunas vivenciaram atividades para desenvolver o pensamento espacial e refletir sobre os desafios apresentados. A partir dessas reflexões, buscamos aprimorar as propostas que podem ser desenvolvidas durante os estágios supervisionados de docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais.

2.2.1 Oficina 1: Grafias no espaço

À fim de provocar reflexões iniciais sobre as possibilidades de trabalho interdisciplinar entre a Geografia e a Matemática cada aluno(a)-professor(s) recebeu uma cópia da planta baixa do campus em que estuda. Essa planta foi reproduzida de um catálogo institucional que foi distribuído aos alunos ingressantes na instituição, em 2018. Esse não apresentava indicação de orientação nem de escala. E foi proposto que representassem com símbolos seus percursos e vivências no campus. Além de identificar os locais desses movimentos com o desenho do símbolo, indicou-se a

necessidade de construir uma legenda.

Essa atividade foi proposta durante as aulas de Metodologia e prática de Ensino da Matemática na Alfabetização, pela professora da disciplina e foi feita desta forma para provocar as turmas a sentirem-se desafiadas, afinal “mapa é algo das aulas de Geografia”.

Quando receberam a planta/mapa do campus foi unânime a busca por identificar “onde ficam” os lugares representados de acordo com o prédio e sala em que a turma estava. Foi curioso constatar que muitos alunos não tinham percebido a configuração e os usos do espaço, percorrendo-o sem “pensar sobre ele”. A turma interagiu entre si e uns mostravam aos outros seus percursos e questionavam sobre os diferentes lugares percorridos.

Os mapas apresentados nas figuras 1 e 2 são significativos para demonstrar a atividade.

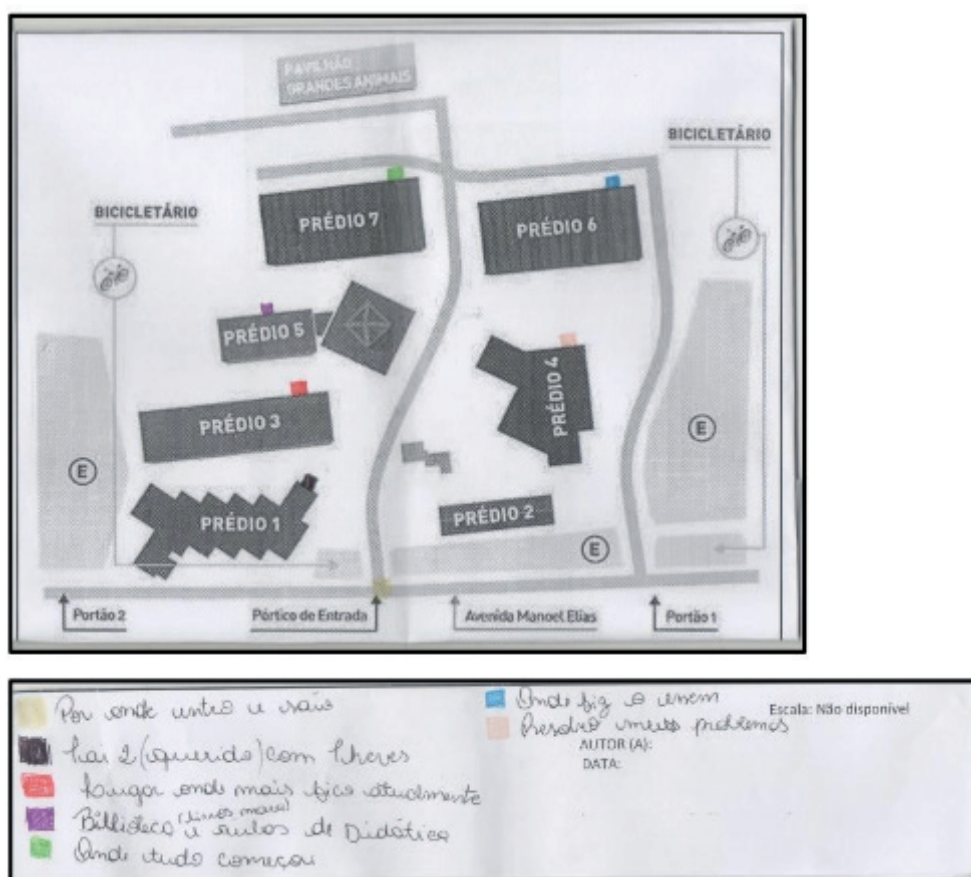


Figura 1 – Atividade 1 – Mapa dos Percursos e vivências no campus da Fapa

Fonte: Diário de Pesquisa, 2018.

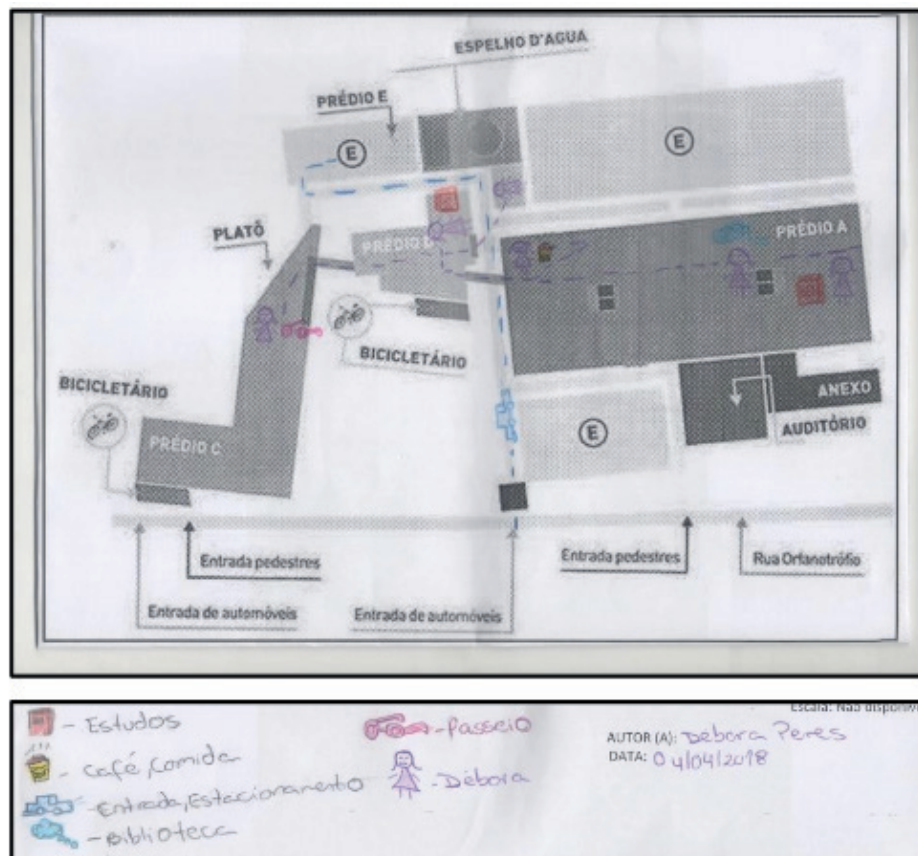


Figura 2 – Atividade 1 – Mapa dos Percursos e vivências no campus da Zona Sul

Fonte: Diário de Pesquisa, 2018.

Os mapas feitos pelos alunos-professores foram trocados entre os colegas e realizada a leitura dos mesmos.

Na sequência foi proposta a atividade 2 com questionamentos que propuseram a observação de localização e deslocamentos pelo espaço, além de mais propostas de representação no mapa. Esses questionamentos foram propostos de acordo com a disposição dos prédios e a nomenclatura utilizadas nos diferentes campus.

Estamos no prédio _____.
 Qual prédio fica mais perto? Qual prédio fica mais longe?
 Qual é o caminho mais curto da entrada do campus até o prédio ____?
 Se você vier de bicicleta ao campus, qual será o melhor trajeto para se deslocar dentro dele?
 Qual é o primeiro prédio que você vê no campus quando ingressa pela entrada (Pórtico de entrada no campus FAPA e entrada de pedestres no Campus Zona Sul)?
 Qual prédio você mais gosta? Por quê? Crie um símbolo para identifica-lo no mapa e na legenda.
 O que você sente ao ingressar no campus? O que você mudaria nas construções do campus? Por quê?

Figura 3 - Atividade 2 – Questionamentos utilizando o Mapa dos percursos e vivências no campus

Fonte: As autoras, 2018.

Foi interessante constatar o envolvimento das turmas nas atividades propostas. Os alunos-professores discutiram utilizando o mapa como recurso para explicar e resolver as situações que foram sendo propostas. E a afirmação foi unânime: “Nunca

pensei que poderia usar um mapa dessa forma.”

Para finalizar essa atividade, apresentou-se mais uma situação problema:

Imagine que sua melhor amiga venha encontrar você na hora do intervalo. Vocês marcaram de se encontrar na biblioteca, mas ela não sabe onde fica. Imaginando que está no prédio _____, como você pode ajudá-la com dicas e referências? Cria um texto de *whastzap* que você supostamente enviaria para ela.

Figura 4 - Atividade 3 – Questionamentos utilizando o Mapa dos percursos e vivências no campus

Fonte: As autoras, 2018.

A partir dos textos escritos pelos alunos-professores pôde-se verificar e analisar quais conceitos matemáticos e aspectos do pensamento espacial foram utilizados e com isso, planejar atividades que buscaram ampliar essas noções.

2.2.1.1 E se essa atividade fosse realizada na escola, numa classe de alfabetização?

Após realizar as atividades propostas por nós as turmas refletiram sobre as possibilidades de realização dessas atividades na escola. Momento em que as possibilidades foram ampliadas por sugestão dos alunos-professores e registradas por nós professoras, tal como descrevemos a seguir.

Uma cópia do mapa/planta de baixa da escola pode ser entregue para cada aluno. Se a escola não tem a planta baixa que esteja disponível, a mesma pode ser feita utilizando recursos da informática através do *Google Maps* ou *Google Earth*.

A atividade de criação do Mapa dos Percursos e vivências pela escola pode ser feito da mesma forma que feito pelos alunos-professores e os questionamentos propostos na atividade 2, ser realizados de maneira coletiva pelos alunos, em pequenos grupos e depois apresentados em um momento de debate coletivo.

Saindo da sala de aula, a realização de uma saída de campo pela escola será significativa, utilizando o mapa/planta da escola para deslocar-se observando os elementos que há no espaço e como o mapa auxilia na leitura do espaço da escola. Observar a posição do Sol e as sombras que são projetadas é uma possibilidade que oportuniza a construção de referenciais espaciais, que podem ser ampliados em situações como essa pela escola. Depois o percurso e os referenciais importantes para as crianças da saída de campo pela escola, são ser representado no mapa.

Além disso, pode ser proposto aos alunos da escola, que observem o que há no entorno da escola nos momentos em que transitam pelo entorno dela, fora do horário escolar. Depois de um determinado tempo de observação, reunidos em grupos, na sala de aula, é lhes proposto representar os elementos que compõe o espaço no entorno da escola. Essa representação pode ser realizada em uma cópia

da planta da escola ampliada para um tamanho maior e nela, os alunos poderiam representar os elementos que para eles são referenciais significativos. À medida que os símbolos vão sendo criados e dispostos no mapa, acontece a construção da legenda, permitindo a leitura do mapa por todos os colegas da turma.

Questionamentos sobre o tempo de deslocamento entre os lugares da escola e as características dos lugares são mais uma possibilidade de ampliar o pensamento espacial.

2.2.2 Oficina 2- Planificando o espaço

Articulando a alfabetização geográfica com a geometria, utilizamos as maquetes para trabalhar com as figuras geométricas planas e espaciais.

Para essa maquete, solicitamos que os alunos-professores trouxessem embalagens com diferentes formatos. Depois que classificaram os formatos utilizando variados critérios, partimos para o reconhecimento das faces dos sólidos através do contorno de cada embalagem em uma folha de sulfite, auxiliando na compreensão da planificação.

Num segundo momento, o desafio consistiu em construir com as embalagens uma parte de uma cidade, representando em folhas de papel a edificação da cidade, registrando as ruas e identificando os estabelecimentos dessa rua, quadra, cidade; como qual caixa representa o banco, a farmácia, o açougue, a padaria, etc.

A partir desse material montado, foram feitos questionamentos envolvendo atividades de localização e de movimentação; descrevendo situações de trajetos para se deslocar da igreja para a padaria, traçando diferentes itinerários, quais levariam mais ou menos tempo, seria mais curto ou longo.

Nessa atividade, os alunos-professores foram desafiados a utilizar-se de referências espaciais, tal como: como virar à direita, virar à esquerda, andar tantas quadras. Contextualizadas as formas, os grupo foi desafiado a identificar as formas de cada prédio e os atributos de cada figura. A figura 5, apresenta o trabalho de um grupo de alunas-professoras.

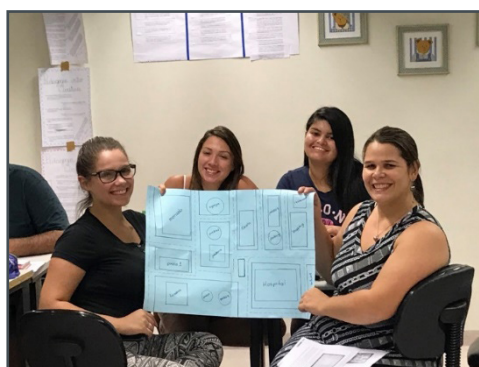


Figura 5 – Mapa da maquete

Fonte: As autoras, 2018.

Creemos que nesse trabalho, os Direitos de Aprendizagem na área de Matemática foram contemplados, em que se evidenciou possibilitar a construção de noções de localização e movimentação no espaço físico para a orientação espacial em diferentes contextos e reconhecer figuras geométricas, dois dos grandes objetivos da Geometria. (BRASIL, 2012)

Também consideramos que, com as atividades propostas, criaram-se formas de desenvolver a linguagem cartográfica relacionando-a com a linguagem das crianças para indicar a espacialidade dos fenômenos.

Compreender e utilizar a linguagem cartográfica, sem dúvida alguma, amplia as possibilidades dos alunos de extrair, comunicar e analisar informações em vários campos do conhecimento – além de contribuir para a estruturação de uma noção espacial flexível, abrangente e complexa. (BRASIL, 1997, p. 159)

2.3 Aprendendo e ensinando: o fazer pedagógico articulando Geografia e Matemática

Os trechos aqui transcritos e as propostas realizadas com os alunos-professores, evidenciam possibilidades de formação pedagógica que leve em consideração o trabalho com as crianças, alunos dos anos iniciais, considerando suas lógicas na representação de suas vivências nos lugares e também suas leituras espaciais.

Através deles, também ficam expressas, nossas inquietações e buscas no que se refere ao fazer pedagógico com a Geografia/Matemática, em que as crianças possam ser respeitadas e seus saberes valorizados na construção de novos conhecimentos.

Contexto em que se insere-se nossa pesquisa que tem continuidade com o desenvolvimento e acompanhamento dessas propostas com nossos alunos do curso de Pedagogia junto às crianças que estudam em escolas da rede pública no município de Porto Alegre (RS). Buscamos com ela ampliar nossas reflexões e com as crianças (re)criar possibilidades de oportunizar o pensamento espacial.

Com esse propósito, nos apropriamos das premissas da Geografia da Infância que se apresenta como um campo teórico de pesquisa com um conjunto de proposições que permitem a pesquisa com a criança concreta a partir de uma cultura infantil contextualizada. (LOPES e VASCONCELLOS, 2005). Essa abordagem oportuniza considerar as crianças sujeitos que produzem conhecimentos e significados o que a torna um dos pressupostos fundamentais para considerar o trabalho desenvolvido com a Geografia escolar. Por outro lado, agrega a necessidade de considerar a condição geográfica da infância na qual se destacam argumentos fundamentais:

o espaço é uma dimensão significativa nos estudos que buscam colocar as crianças como sujeitos protagonistas nas sociedades em que vivem; [...] o processo de humanização das crianças, o seu “ser e estar” no mundo porta também uma grandeza geográfica; e [...] a forma como nós, individual ou

coletivamente, concebemos o espaço (e por extensão suas expressões tais como território, lugar, paisagem, região), constituem liames que interferem nas novas formas de ver, compreender, agir com as crianças e na produção de suas infâncias. (LOPES, 2014)

Cabe ressaltar, que nesse processo, enquanto sujeitos ativos, elas participam e intervêm nos acontecimentos do meio em que estão inseridas, pois através de suas ações reelaboram e recriam o mundo à sua maneira, produzindo suas histórias, geografias e matemáticas.

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. (KRAEMER, 2007, p.15)

Com as situações propostas com a Geografia e a Matemática, pode-se estabelecer a interlocução com o mundo vivido pelas crianças, fazendo a sua leitura, buscando uma Geografia/Matemática “das” e “com” as crianças, através da sua linguagem e expressão da espacialidade com a matemática. Para isso, é fundamental mudanças na forma de ver as crianças e de considerá-las no processo de ensino-aprendizagem, afinal em nossa ação docente, as crianças nos formam, nos modificam e nos fazem repensar a nossa docência.

3 | CONCLUSÕES

Buscamos com as propostas desenvolvidas, (re)criar situações didáticas, em que através da Geografia e da Matemática, inseridas em temas de estudo nos anos iniciais, podem-se ampliar as aprendizagens na leitura, representação e compreensão do mundo. Por outro lado, apresentam-se como uma proposta de articulação entre o ensino superior e a escola, na busca da construção de saberes com a Geografia/Matemática escolar, no intuito de oportunizar mais qualidade aos saberes docentes.

As propostas de trabalho desenvolvidas com a Geografia/Matemática nos anos iniciais podem constituir-se em possibilidades para o desenvolvimento de uma prática social cotidiana, para a formação de uma consciência espacial, para uma relação ética e estética com o espaço, ampliando suas visões de mundo e a compreensão do que acontece aos alunos e o que vivem. Afinal, com a Geografia e com os alunos podemos ler o mundo de forma plural, contraditória e dinâmica para que possamos compreender melhor a nós mesmos e aos outros. E, quem sabe, contribuir para ações na construção de um mundo digno para todos.

Nesse sentido, a interação que se estabelece entre o professor e os alunos, a definição de como e com quais objetivos as atividades são propostas e como

os momentos das aulas acontecem são os elementos que fazem a diferença nos processos de aprendizagem tanto dos docentes como dos discentes.

Assim, o que se ensina é uma busca pela aproximação aos modos de pensar dos alunos dos anos iniciais a partir de sua espacialidade, percepções e representações espaciais. Aspectos esses que são fundamentais para a construção de outros olhares sobre o espaço vivido no intuito de propor a leitura do mundo da vida com a Geografia.

A ação pedagógica pode fazer a diferença, do que decorre, a necessidade de uma formação consistente de saberes da Geografia e Matemática no curso de formação de Pedagogia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental. Brasília, 2012.

Brasil. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, SEF, 1997.

GOULART, Lígia Beatriz. O que afinal um professor dos Anos Iniciais precisa saber para ensinar Geografia? PerCursos – Revista do Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências e da Educação, v. 13, n. 2, p. 08-19, jul/dez. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos>. Acesso em: 6 jan. 2017.

KAERCHER, Nestor André. Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. Ed. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

LOPES, Jader Janer.; VASCONCELOS, Tânia de. Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

_____, Jader Janer. Entrevista. Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 301-334. Dezembro, 2014.

PASSINI, Elza Yasuko. Alfabetização cartográfica e o livro didático: uma análise crítica. 2. ed. Belo Horizonte: Lê, 1998.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e Formação Profissional. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOBRE O ORGANIZADOR

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME: Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: williandouglas@uft.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Afetividade 22, 23, 27, 28, 29, 31, 32, 33
Alimentação 13, 60, 108, 127, 130, 131, 143, 218, 269, 270, 271, 272, 274, 275, 277
Anos iniciais 256, 257, 258, 259, 260, 261, 266, 267, 268

B

Bacharelado em ontopsicologia 177, 178, 179, 180, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193
Brechó 34, 36, 37, 38
Brinquedos 40, 41, 42, 44

C

Chiquitano 57, 58, 60, 61, 64, 65, 66
Conhecimento tradicional 57
Criança 10, 20, 23, 29, 30, 31, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 56, 115, 119, 120, 127, 129, 147, 161, 206, 266, 267, 268, 269, 272
Crise 69, 70, 71, 134, 141, 153, 154, 155, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 170, 174, 184, 201
Cultura da paz 97, 103
Curso técnico em agropecuária 216, 217, 221
Cyberbullying 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56

D

Dança 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 120, 123, 130, 132
Desafios 4, 9, 20, 26, 27, 31, 37, 48, 50, 52, 53, 55, 57, 58, 64, 76, 84, 85, 86, 87, 93, 94, 96, 98, 99, 141, 142, 149, 175, 216, 241, 261, 271
Design de interiores 208, 209, 214
Disciplina 1, 2, 5, 81, 118, 154, 167, 168, 187, 190, 227, 232, 233, 234, 235, 258, 262, 285, 288
Docência 113, 153, 160, 256, 261, 267

E

Economia solidária 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76
Educação do campo 76, 136, 137, 138, 139, 146, 150
Educação especial 2, 20, 22, 23, 24, 26, 31, 32, 106, 107, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 119, 120, 124
Educação inclusiva 1, 2, 3, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 33, 106, 110, 115, 206
Educação musical 117, 121
Educação popular 67, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 138, 139
Educação profissional agrícola 216
Educador 5, 21, 27, 30, 31, 48, 53, 72, 88, 125, 126, 127, 129, 131, 144, 153, 154, 160, 166, 171, 172
Egressos 208, 209, 212, 213, 220, 222

Empreendedorismo 34, 36, 38, 75, 218, 219, 220, 226

Ensino 1, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 15, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 50, 51, 52, 53, 54, 61, 79, 82, 83, 86, 87, 88, 90, 92, 96, 99, 101, 103, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 119, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 137, 138, 139, 141, 147, 148, 149, 151, 153, 154, 155, 157, 165, 166, 178, 180, 184, 192, 193, 194, 198, 202, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 258, 259, 260, 261, 262, 267, 268, 270, 284, 292

Ensino técnico 50, 54, 209, 212, 213, 214, 222

Escola 1, 2, 3, 8, 9, 10, 11, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 32, 33, 37, 38, 39, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 57, 62, 63, 64, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 171, 172, 174, 176, 178, 198, 199, 201, 204, 208, 209, 210, 211, 213, 216, 221, 222, 229, 230, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 257, 258, 260, 261, 264, 265, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 284, 289, 290, 291, 292, 293

Escola bilíngue 1, 2, 3

Escola sem partido 78, 79, 83, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 162, 163, 164

Estudos de gênero 78, 80

F

Feminismo 67

Formação 5, 9, 21, 26, 29, 31, 34, 35, 36, 38, 39, 59, 71, 74, 79, 86, 87, 88, 93, 98, 99, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 120, 126, 127, 129, 131, 133, 135, 136, 143, 146, 149, 150, 151, 162, 167, 168, 172, 173, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 192, 193, 194, 195, 198, 206, 207, 209, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 239, 242, 252, 256, 257, 259, 261, 266, 267, 268, 282, 289, 292

Formação internacional 177, 178, 180, 181, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 192, 193

G

Gênero 16, 25, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 62, 67, 68, 70, 73, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 156, 157, 172, 198

Geografia 52, 98, 104, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 266, 267, 268

H

Histórico da deficiência 12, 13

Humanismo cristão 165, 172, 173, 175

Humanismos filosóficos 165, 166

I

Inclusão 1, 9, 11, 12, 13, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 74, 88, 89, 94, 105, 106, 111, 113, 114, 134, 142, 235, 243, 268, 277, 285, 290, 291

Inclusão escolar 22, 23, 27, 31, 32, 114

Infância 11, 40, 41, 44, 51, 115, 153, 202, 206, 256, 266, 267, 268

Internacionalização 177, 178, 183, 184, 185, 188, 189, 190, 192

Intervenção educativa 97

J

Jovens 23, 27, 29, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 45, 46, 52, 54, 57, 62, 63, 73, 88, 91, 102, 104, 110, 122, 123, 130, 131, 138, 160, 161, 162, 163, 177, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 193, 195, 198, 212, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 224, 225, 242, 247, 248, 249, 250, 254

P

Pedagogia ontopsicológica 180, 247, 248, 252, 253, 254, 278

Pensamento crítico 126, 153, 154, 156, 162, 292

pensamento espacial 9, 256, 258, 260, 261, 264, 265, 266

Pessoas com deficiência 3, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 33, 107, 108, 117

Plano Educacional Individualizado (PEI) 106

Prática pedagógicas 55, 136

Professores 11, 23, 24, 27, 79, 81, 82, 86, 88, 90, 93, 94, 95, 96, 102, 104, 105, 106, 108, 111, 112, 113, 115, 118, 120, 121, 122, 123, 129, 131, 140, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 153, 154, 156, 157, 162, 163, 164, 168, 177, 180, 181, 185, 186, 187, 188, 189, 192, 193, 206, 227, 229, 230, 231, 234, 235, 241, 242, 244, 256, 257, 258, 259, 261, 263, 264, 265, 266, 290, 292, 293

Projeto vencedor 247, 250, 251, 252

Protagonismo 34, 67, 74, 75, 194, 195, 256, 260, 269, 271, 274, 275, 278

Psicometria 279, 280, 284

R

Redes sociais 48, 50, 53, 55, 157, 242, 247, 248, 249, 251, 253, 254

Reformas 211, 227, 228, 230, 234

Relação ensino-aprendizagem 22, 31

Relatório “jogo aberto” 85, 86, 91

S

Sexualidades 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 89, 90

Surdo 1, 7, 10

Sustentabilidade 184, 195, 198, 219, 225, 269, 270, 278

T

Tecnologia 24, 26, 48, 55, 71, 182, 219, 220, 225, 247, 253, 288, 291, 292

Teoria clássica dos testes 279, 280, 284

V

Violência 29, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 71, 79, 82, 84, 85, 86, 90, 91, 92, 93, 97, 98, 104, 110, 163, 168, 174, 206, 242

Violência escolar 51, 92, 97, 104

Vivências 2, 37, 41, 132, 170, 181, 188, 198, 205, 242, 257, 260, 261, 262, 263, 264, 266, 269, 271

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-664-5

