

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Inquietações e Proposituras na Formação Docente 2



Atena
Editora
Ano 2019

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Inquietações e Proposituras na Formação Docente 2



Atena
Editora
Ano 2019

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



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
158	<p>Inquietações e proposituras na formação docente 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Inquietações e Proposituras na Formação Docente; v. 2)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-721-5 DOI 10.22533/at.ed.215191710</p> <p>1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. CDD 370.71</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

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

APRESENTAÇÃO

A observação inicial de Marx sobre a dificuldade especial e inerente à relação escola-sociedade [...] contém uma advertência para não se confiar demais nas possibilidades revolucionárias de um sistema escolar frente à sociedade, da qual é produto e parte, mas, ao mesmo tempo, também para se eliminar todo adiamento pessimista e omissivo de intervir neste setor somente após a revolução, isto é, quando as estruturas sociais já tenham sido modificadas (MANACORDA, 2007, p. 102)

A reconquista do lugar dos professores como intelectuais e como indispensáveis agentes sociais se, como diz Nóvoa (2009a), a formação de professores for devolvida a estes sujeitos.

As inquietações nos movem, e em relação a formação de professores, seja esta inicial ou continuada, nos mostra que ela surge como uma via privilegiada para se constituir uma compreensão que fundamente uma atividade educacional que possa agir pela emancipação, mesmo diante do atual cenário político-social. Defende-se que em meio a um atropelamento de direcionamentos e cerceamentos sobre sua atividade docente, os professores necessitam de uma compreensão consolidada sobre as possibilidades emancipadoras que permeiam sua prática.

Segundo NÓVOA (1992, p. 16), a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

A problemática da formação docente é um fenômeno que, inegavelmente, converge para a necessidade de mudança nos programas formativos voltados para modelos meramente instrucionistas e burocratizados, uma vez que na atualidade a competência do profissional docente deve ir muito além das fronteiras disciplinares e dos procedimentos de transmissão do conhecimento. O formalismo que tem contornado a pedagogia de muitas de nossas universidades coloca o ensino em uma posição ambígua, pois, de um lado, ele é supervalorizado, muito embora de forma equivocada, já que a instrução tem sido o seu maior motivo de existência; de outro, ele é menosprezado, porquanto pesquisa, para muitos, é atividade inegavelmente mais nobre que ensino. Essa querela atravessa diariamente as portas da universidade e invade o cotidiano das escolas, tendo como porta-voz um professor programado para 'dar' aulas, aplicar provas, atribuir notas, aprovar ou reprovar os alunos. Estes vítimas de um sistema de ensino ultrapassado e reprodutor de ideologias dominantes, prosseguem toda a sua vida escolar na posição de receptáculos de conteúdo, ouvintes acomodados e repetidores de exercícios vazios de sentido e significado. Esse é um fato por nós conhecido, o qual requer ordenamentos políticos, econômicos e pedagógicos

para assegurar o desenvolvimento de uma nova cultura docente. Cultura esta que demanda a presença da pesquisa como princípio científico e educativo, tal como formulado por Demo (1996 1997, 2011).

É sabido que diversas entidades manifestam interesse em oferecer aos docentes programas de formação. Penso que tal interesse é legítimo e que certas instituições têm recursos suficientes para se empenharem em determinados tipos de ações de formação. Permito-me, no entanto, afirmar que serão as instituições de ensino superior as que estão mais bem apetrechadas para o fazerem. Sendo estas responsáveis pelos cursos de formação inicial, é no seu âmbito que a sensibilização para formação contínua poderá receber um forte impulso e, sendo encontrados os mecanismos de acompanhamento por parte das instituições formadoras, inegavelmente que os programas de formação por elas organizados poderão ser excelentes desenvolvimentos da formação previamente realizada. Acresce ainda o facto que, sendo a formação inicial de nível superior, parece fazer todo o sentido que a formação contínua tenha igual estatuto. Como terceiro fator adicional, saliento a circunstância de disporem estas instituições de recursos adequados, quer humanos quer físicos, para poderem responder à maior parte das solicitações e necessidades de formação; por outro lado, elas estão implantadas em diversas regiões do país, logo, próximas dos professores e das escolas (TRAVASSOS, 1991, p. 135). Estes argumentos revelam, claramente, que a escola passa a ser considerada também como um espaço formativo, visto que o professor, em situação de profissionalidade no seu próprio ambiente de trabalho, defronta-se com situações conflituosas, contraditórias e experiências diversas, pondo em xeque o saber socialmente construído, edificando novos saberes a partir de sua inserção na prática social escolar. Neste sentido, o professor, ao longo de seu percurso profissional, faz sua descoberta, testa sua hipótese, institui novas práticas, (re) constrói seu saber, propõe novos conceitos, revendo sua análise acerca do mundo (profissional e social) que o cerca, ou seja, constrói novas aprendizagens.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
EDUCAÇÃO SEXUAL BRASIL E ALEMANHA: CONFLITOS, CONTRADIÇÕES, APROXIMAÇÕES, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DOCENTE	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Paulo Rennes Marçal Ribeiro Fernando Sabchuk Moreira Isabel Cristina Correa Cruz Vanessa Cristina Scaringi Andreza De Souza Fernandes Carlos Simão Coury Corrêa Valquiria Nicola Bandeira	
DOI 10.22533/at.ed.2151917101	
CAPÍTULO 2	14
A TECNOLOGIA COMO ORGANIZADOR PRÉVIO NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	
Elines Saraiva da Silva Gomes Elisete Gomes Natário Thiago Simão Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.2151917102	
CAPÍTULO 3	25
A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DOCENTE	
Emerson Clayton da Silva Jatene da Costa Matos	
DOI 10.22533/at.ed.2151917103	
CAPÍTULO 4	37
CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Jeane Jhenifer Oliveira de Sousa Lorraine de Souza Ferreira Alzenira de Carvalho Miranda Sônia Bessa da Costa Nicacio Silva	
DOI 10.22533/at.ed.2151917104	
CAPÍTULO 5	46
CONHECIMENTO FÍSICO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA GENÉTICA	
Rayssa Ornelas Soares Samyra de Souza Alves Alzenira de Carvalho Miranda Sônia Bessa da Costa Nicacio	
DOI 10.22533/at.ed.2151917105	
CAPÍTULO 6	58
POSSIBILIDADES (AUTO)FORMATIVAS COM O ENSINO DO FUTEBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I	
Ewerton Leonardo da Silva Vieira Luiz Sanches Neto Luciana Venâncio	
DOI 10.22533/at.ed.2151917106	

CAPÍTULO 7	67
A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	
Thays Antonia de Oliveira Lima	
Tífanie da Silva Vieira	
Alzenira de Carvalho Miranda	
DOI 10.22533/at.ed.2151917107	
CAPÍTULO 8	77
O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO CONTEXTO ESCOLAR	
Lilian Rodrigues Martins Pereira	
Aline Cristina Pedrozo Pereira	
Antonio Francisco Marques	
DOI 10.22533/at.ed.2151917108	
CAPÍTULO 9	88
PROPOSTAS DE ATIVIDADES QUE CONTRIBUEM PARA A INTERAÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Ananda Inácia de Meneses Costa	
Kamila Oliveira de Assis	
Sônia Bessa da Costa Nicácio Silva	
DOI 10.22533/at.ed.2151917109	
CAPÍTULO 10	99
PERFORMANCES DANÇANTES : ESPETÁCULOS DOS SONHOS OU DOS PESADELOS REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	
Solange Aparecida De Souza Monteiro	
Vanessa Cristina Scaringi	
Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
Andreza De Souza Fernandes	
Isabel Cristina Correa Cruz	
Fernando Sabchuk Moreira	
Carlos Simão Cury Corrêa	
Valquiria Nicola Bandeira	
DOI 10.22533/at.ed.21519171010	
CAPÍTULO 11	112
PESQUISA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: A EXPERIÊNCIA DO PIBID	
Maria Aparecida da Silva Cabral	
DOI 10.22533/at.ed.21519171011	
CAPÍTULO 12	123
A PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE DISCUTIDA ATRAVÉS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA “LOJA DE BRINQUEDOS”	
Ana Maria Gimenes Correa Calil	
Márcia Maria de Castro Buzzato	
Letícia Maria Fagundes da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.21519171012	
SOBRE A ORGANIZADORA	134
ÍNDICE REMISSIVO	135

PESQUISA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: A EXPERIÊNCIA DO PIBID

Maria Aparecida da Silva Cabral

Faculdade de Formação de Professores (FFP), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) São Gonçalo, Rio de Janeiro

RESUMO: Este texto tem por objetivo apresentar a experiência do subprojeto em História do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID/Capes no âmbito da Faculdade de Formação de Professores da UERJ em parceria com a escola pública da rede estadual participante deste projeto, em São Gonçalo, no Rio de Janeiro, entre 2014 a 2016. Focalizamos para esta discussão os processos formativos vivenciados pelos licenciandos, bolsistas de iniciação à docência, e pelas professoras supervisoras, ocorridos em reuniões de planejamento, sistematização e problematização das práticas docentes, registrados em relatórios elaborados por eles durante o ano de 2014. Abordamos por meio desses registros o modo como tais licenciandos e professores posicionam-se diante de determinadas questões atinentes às situações de ensino e aprendizagem, especificamente, das aulas de História no segundo segmento do ensino fundamental. Pressupõe-se que a imersão dos licenciandos no universo escolar tem possibilitado a construção de novos olhares sobre as práticas pedagógicas, o que potencializa

o confronto dos saberes e fazeres docentes em ação às teorias às quais os licenciandos têm acesso na universidade. Nessa mesma direção as professoras supervisoras puderam, nesse um ano de projeto, refletir acerca dos seus fazeres em momentos de formação continuada, ao passo que dispunham de momentos específicos para a problematização do ato de ensinar. Ressaltamos que estas reuniões tornaram-se espaços singulares para a tematização da prática docente com a realização de debates, pesquisas, estudos e experiências. Estas buscaram responder questões emergentes da educação brasileira e adquiriram relevância em nossa pesquisa por se constituírem em momentos privilegiados de formação iniciada e continuada de professores da educação básica da área de História.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de história; didática; formação de professores

RESEARCH AND PRACTICE IN INITIAL AND CONTINUING TEACHER TRAINING: THE PIBID EXPERIENCE

ABSTRACT: This text aims to present the experience of the subproject in History of the Institutional Program of Initiation to Teaching - PIBID / Capes within the Faculty of Teacher Training of UERJ in partnership with the public school of the participating state network in São

Gonçalo, in Rio de Janeiro, from 2014 to 2016. We focus on this discussion the formative processes experienced by undergraduates, undergraduate scholarship holders and supervising teachers, which took place in meetings of planning, systematization and problematization of teaching practices, recorded in reports prepared by during 2014. We approached through these registers the way such graduates and teachers are positioned in relation to certain questions related to the teaching and learning situations, specifically, the history classes in the second segment of elementary school. It is assumed that the immersion of undergraduates in the school universe has enabled the construction of new perspectives on pedagogical practices, which enhances the confrontation of knowledge and teaching in action with the theories to which undergraduates have access to the university. In this same direction, the supervising teachers were able, in this one year of project, to reflect on their actions in moments of continuing education, while they had specific moments for problematizing the act of teaching. We emphasize that these meetings have become unique spaces for the thematization of teaching practice through debates, research, studies and experiences. These sought to answer emerging questions of Brazilian education and acquire relevance in our research because they constitute privileged moments of beginning and continued formation of teachers of basic education in the area of History.

KEYWORDS :History teaching; didactics; teacher training

INTRODUÇÃO

Criado no ano de 2007 o Programa Institucional de Iniciação à Docência da CAPES (PIBID/CAPES) visa valorizar a educação básica com o fomento de projetos relacionados à iniciação à docência propostos pelas Universidades. Ao focalizar duas metas distintas como o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira almeja construir ações que possibilitem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem ao inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação com a supervisão de professores, que assume o papel de co-formadores na orientação e acompanhamento dos bolsistas na instituição escolar.

Nesse desenho institucional pretende-se com esse programa não só estreitar a relação entre a Universidade, que historicamente tem formado o professor no Brasil, e a educação básica com a viabilização de momentos que privilegiem a discussão e a problematização da prática docente, mas valorizar a articulação entre teoria e prática tão necessárias e caras à formação dos docentes. Tal formato permite ainda que os licenciandos por meio da apropriação reflitam sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente, a compreensão da cultura escolar.

Sabemos que os projetos ou programas de formação de professores no Brasil não são recentes e se atrelam às configurações historicamente instituídas do sistema educacional brasileiro. Entretanto, desde o início dos anos de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996),

as(os) mesmas(os) têm adquirido um caráter estratégico na reformulação de políticas públicas ao se vincularem a ideia de melhoria da educação básica. Fato esse que a transformou em um lugar de intensa disputa social entre os diversos grupos da sociedade.

Veiga (2006) em seu texto acerca da formação de professores no Brasil a partir dos anos de 1990, toma como referência além da LDB, as diretrizes curriculares e as regulamentações do Conselho Nacional de Educação para compreender de que modo as transformações do mundo contemporâneo com suas demandas específicas influem na construção de políticas formativas de professores. Para essa autora, duas perspectivas entraram em cena com a instituição dessa lei. A primeira é a de professor tecnólogo do ensino que decorre dos próprios dispositivos legais. “Essa proposta parte da concepção de que o professor é um tecnólogo reproduzidor de conhecimentos acumulados pela humanidade”. (VEIGA, 2006, p.72). Na segunda perspectiva, proposta defendida pelos movimentos sociais, o professor é considerado um agente social, portanto, protagonista, e a educação é tida como uma prática situada socialmente. Dessa forma, assegura a autora que “a formação de professor desenvolve-se na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora”. (p. 83).

Algumas experiências no campo da educação têm evidenciado que as políticas públicas de formação de professores, que primaram por uma qualidade da educação, isto é, foram bem sucedidas, não desconsideraram as condições concretas de trabalho dos professores nas escolas públicas desse país e que estes sujeitos são elementos centrais do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa direção entendemos que o PIBID/Capes tem se transformado em programa fomentador de práticas interessantes no âmbito da escola pública e por esse critério o selecionamos para esta análise. Trata-se de uma pesquisa realizada no ano de 2014 a partir dos materiais produzidos nos encontros, reuniões, seminários e outras atividades com doze bolsistas de iniciação à docência da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, da Licenciatura de História e duas professoras da educação básica, atuantes em um colégio público estadual, há pelo menos cinco anos na disciplina de História, em turmas do ensino fundamental. Estabelecemos por objetivo investigar as potencialidades do processo formativo na modificação de comportamentos e práticas pedagógicas em relação as situações específicas do ensinar e aprender História no ensino fundamental tanto dos bolsistas de Iniciação à Docência quanto das professoras supervisoras, que se desdobram em três questões de investigação: De que modo os autores instigaram-lhes a pensar o ensino e a aprendizagem do conhecimento histórico escolar nos dias atuais? Quais as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem do conteúdo histórico à crianças e jovens? Como relacionar as teorias educacionais e do campo da História aprendidas na Universidade à situação vivenciada pelos professores cotidianamente no magistério?

As produções dos bolsistas de iniciação à docência e das professoras são indícios de que o investimento em momentos de *planejamento situado*, por que parte das

condições concretas de trabalho dos sujeitos envolvidos, e *avaliação* das etapas do processo de ensino e aprendizagem pode contribuir decisivamente para uma formação de professor (inicial ou continuada) significativa e, portanto, qualitativa. Talvez um dos caminhos possíveis para o repensar das práticas pedagógicas no ensino de História nos dias atuais.

A PRODUÇÃO DE ATIVIDADES NO ÂMBITO DO SUBPROJETO HISTÓRIA DA FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UERJ

Em setembro de 2013 participamos do edital nº 61/2013 (chamada pública) com a proposição do subprojeto de História: *As estratégias didáticas na aprendizagem do conhecimento histórico escolar* da Faculdade de Formação de Professores (FFP) integrante do projeto institucional *Saber Escolar e Formação Docente na Educação Básica* da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) ao Programa Institucional de Iniciação à Docência da Capes.

Este projeto institucional visa o aprimoramento de experiências bem sucedidas no que às práticas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica e o subprojeto de História focaliza as estratégias didáticas elaboradas pelos professores, durante o processo de construção de suas aulas, com vistas a potencializar as práticas de leitura e escrita em ambientes impressos e virtuais em textos de natureza histórica, pois uma das principais queixas dos professores de História na atualidade é de que os estudantes apresentam dificuldades na aprendizagem do conhecimento histórico porque têm dificuldades na leitura e interpretação de textos.

Atualmente, no ensino da história escolar tem se valorizado o uso de fontes documentais na sala de aula no processo de construção do conhecimento histórico. As reflexões de Circe Bittencourt (2006; 2008), Conceição Cabrini et. al. (2004) e Katia Abud (2010) propõem alguns caminhos teórico-metodológicos para a construção significativa do conhecimento histórico escolar. Desde os anos de 1980 quando o ensino de História para a educação básica passa ser objeto de discussão entre os professores e os pesquisadores da área da Educação mas também da História, produzida na Universidade prima-se a problematização das fontes com o levantamento da autoria, preservação e intencionalidades políticas.

O processo de redemocratização iniciando nos anos de 1980 foi visto como uma possibilidade de “repensar o ensino de História”. De acordo com Lima (2014), nesse período as os debates e as pesquisas na área do ensino de História “foram motivadas pela premência de reflexões fundamentadas sobre os aspectos tanto político-ideológicos quanto curriculares e metodológicos”. (LIMA, 2014, p. 53). Tratava-se de refletir sobre as finalidades da história escolar, seus métodos, materiais de ensino e a formação do professor que atuaria com esse componente curricular articulados à uma proposta de escola pública democrática e de qualidade para todos os cidadãos. Nessa concepção, a instituição escolar não era vista apenas como instituição de reprodução do

conhecimento legítimo, mas compreendida como lugar de embates e ressignificações sociais, promotora por excelência de aprendizagens múltiplas, troca de experiências entre os seus sujeitos, enfim, espaço de criação e (re)criação do instituído, com têm mostrado inúmeras pesquisas educacionais, que focalizaram nos últimos anos as práticas docentes e discentes, os projetos realizados pelas equipes escolares, dentre outras experiências que visavam à superação de dificuldades encontradas no cenário educacional. Os questionamentos sobre Para que? E Por que ensinar História? Na escola pública se associavam diretamente a ideia do como ensinar e a partir de quais caminhos. Nesse sentido, diversos autores têm compartilhado a visão de que nos últimos anos há uma tendência crescente entre os professores em diversificar a utilização de fontes e seus suportes que auxiliem a mediação do ato de ensinar o conhecimento histórico aos alunos do ensino fundamental e médio.

O subprojeto de História da FFP desde 2014 conta com doze bolsistas de iniciação à docência, licenciandos do segundo ao sexto período do curso de Licenciatura, que fica em São Gonçalo (região metropolitana do Rio de Janeiro) e duas professoras supervisoras que atuam em turmas do sexto ao nono ano do ensino fundamental em um grande colégio da rede estadual de ensino situado também no mesmo município da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Auxiliar as professoras em sala de aula, participar das reuniões de planejamento e avaliação de atividades, estar presente nos grupos de estudos com leitura e sistematização de textos, organizar oficinas e confeccionar planos de aulas foram algumas das ações que os bolsistas de iniciação à docência fizeram durante um ano de acompanhamento e observação da prática docente na escola parceira. Nessas atividades as professoras supervisoras contribuía com sugestões e proposições do que poderia ser feito e como seria realizado no âmbito da sala de aula.

Na opinião da professora Maria Cecília:

esse projeto era muito produtivo porque ela não estava mais sozinha para lidar com os desafios de prática docente. O fato de ela poder compartilhar ideias, sugerir caminhos aos bolsistas de iniciação à docência e manter-se atualizada com a leitura de alguns textos em circulação na Universidade a fazia repensar o seu fazer como professora. (Trecho extraído de uma fala da professora supervisora em reunião de formação, 2014)

Sob essa ótica fica evidente a extrema relevância de momentos formativos que são possibilitados pelas reuniões de trabalho, pois em muitas ocasiões os professores se sentem sozinhos diante das dificuldades dos seus alunos sem ter com quem trocar experiências e compartilhar saberes, principalmente, ao valor que esta professora atribui a este espaço de diálogo, portanto, de formação pessoal e profissional. Aponta ainda para a necessidade de repensá-los como condições preliminares para a elaboração de um planejamento significativo.

Durante o ano de 2014 os bolsistas de iniciação à docência tiveram a oportunidade de planejarem duas atividades que mereceram destaque pela qualidade da proposição de temáticas, bem como a capacidade de articulação com o currículo prescrito para os

alunos do ensino fundamental.

Algumas atividades desenvolvidas em turmas do oitavo e nono ano foram tema e objeto de comunicações orais em encontros acadêmico-científicos, que resultaram na produção de textos escritos pelos bolsistas de iniciação à docência e professoras supervisoras. A primeira delas foi apresentada em 2014 no XI Seminário de Iniciação à Docência/ V Encontro Nacional das Licenciaturas/IV Encontro Nacional do PIBID: Professores em espaços de formação: mediações, práxis e saberes docentes/ XI Seminário de Iniciação à Docência/ V Encontro Nacional das Licenciaturas/IV Encontro Nacional do PIBID: Professores em espaços de formação: mediações, práxis e saberes docentes intitulada **Ensino de História: currículo, interação e produção de conhecimento** e a segunda **A bagagem cultural e a experiência da reescrita no ensino de História** foi apresentada em 2015 no IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História/IV Encontro Internacional do Ensino de História/IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História/IV Encontro Internacional do Ensino de História. Nestas os licenciandos juntamente com as professoras tiveram a oportunidade de se debruçarem sobre a experiência de criação de atividades significativas ao cotidiano dos, além de exercitarem o exercício da autoria. Certamente, ocorreram alguns bons encontros para que fosse discutido quais seriam as atividades, como relacioná-las ao conteúdo definido para o ano de escolaridade, o estabelecimento de objetivos, seleção de materiais didáticos e elaboração de exercícios para os alunos do ensino fundamental.

Para a discussão deste texto foi trazida uma atividade elaborada no final de abril e realizada em três turmas do nono ano de ensino fundamental em maio que teve por objetivo “conscientizar os alunos a respeito das intolerâncias e perseguições a grupos durante o período entreguerras” já que um dos temas determinados pelo documento **Currículo Mínimo** do Estado do Rio de Janeiro para esse ano de escolaridade é o “Período entreguerras” com destaque as crises econômica e social e o surgimento do nazifascismo. Desde o ano de 2012 o Estado do Rio de Janeiro tem adotado o Currículo Mínimo, que se caracteriza por uma listagem de conteúdo, competências e habilidades que deve ser trabalhada pelos professores de cada disciplina obrigatória ao longo de cada ano da escolaridade.

Os bolsistas de iniciação à docência juntamente com as professoras almejavam compreender como as experiências vivenciadas por esses alunos em seus ambientes familiares poderiam ser transformadas em levantamento de impressões e representações acerca de certos temas. Naquela ocasião problematizaram o que denominaram de as experiências desses alunos, traduzidas por meio da categoria heranças familiares. Especificamente queriam problematizar, com os estudantes do ensino fundamental, como as expressões atitudinais deles estavam permeadas de representações sociais e, em muitas das vezes repletas de preconceitos acerca de determinados comportamentos sociais. A partir de algumas preocupações do presente abordava-se o conteúdo histórico para a sala de aula visando a construção de

sentidos acerca do passado. No momento em que os bolsistas de iniciação à docência elaboraram tal atividade estava em discussão na grande imprensa brasileira o fato de o jogador de futebol ter sofrido preconceito em campo de futebol na Europa e ter se posicionado com a hashtag #somostodosmacacos.

A forma como a atividade foi elaborada e a partir de que quais preocupações aparecem expostas na produção escrita dos bolsistas como o reproduzido em trecho abaixo:

A partir das discussões geradas em torno da publicação de tal *hashtag*, surgiu a ideia de conversarmos com os alunos sobre preconceitos, fazendo uma ponte entre o presente e o passado. A partir daí, a proposta era a criação de *hashtags* repudiando diversos tipos de preconceito e apoiando grupos vítimas de discriminação. Tivemos algumas reuniões de planejamento entre os bolsistas, a professora supervisora e a coordenadora do subprojeto. Nelas, dividimos as tarefas, e cada um ficou responsável pela elaboração de uma parte da sequência didática. Propusemos, primeiramente, um exercício de leitura e escrita baseado nos conteúdos sistematizados pelo livro didático adotado pela escola. Antes disto, a professora já havia introduzido os assuntos 'Período entreguerras' e 'Formação do Nazifascismo' por meio de uma aula expositiva. Algumas das questões elaboradas pelos bolsistas foram intensamente debatidas pelos alunos. (Fragmento extraído do texto produzido para a apresentação em congresso acadêmico científico, 2014.)

A criação dessa atividade pode ser vista como um exemplo significativo de o quanto que os bolsistas de iniciação à docência e as professoras supervisoras se empenharam na produção da situação de ensino, que buscasse uma aprendizagem qualitativa aos estudantes. Apontam para a relevância de pensar o ato da docência como uma tarefa que envolve leituras, tempo para a preparação de atividades e, fundamentalmente, reflexão sobre *o que foi feito, com qual finalidade e como*.

Nessa linha inferimos que algumas ações tornaram-se centrais para a implementação do subprojeto no colégio parceiro, constituindo-se em eixos estruturantes da proposta de formação inicial e continuada a qual submetemos à CAPES naquela ocasião. A primeira se deu com a estipulação detalhada de situações, que deveriam acontecer com o estabelecimento de reuniões quinzenais com as professoras supervisoras para análise dos registros de campo dos licenciandos bolsistas, com a finalidade de problematizar as estratégias didáticas utilizadas no ensino de História. Essa etapa promoveu ainda momentos reflexivos sobre os seus fazeres. Em relação à segunda, cabe mencionar que a análise do currículo escolar prescrito, dos planos de ensino, dos materiais didáticos utilizados pelos professores e dos processos avaliativos foi primordial para que todos os envolvidos nesse processo chegassem a percepções compartilhadas acerca de que currículo se tem na escola de educação básica e de que maneira podemos dialogar com ele.

OS PROCESSOS FORMATIVOS EM QUESTÃO

Atrelada às discussões das mudanças curriculares, a temática da formação do professores de história desde a década de 1980 tem sido alvo de muitas controvérsias

entre os pesquisadores da área de ensino de História. Sobre essa questão a estudiosa Selva Guimarães Fonseca (2011) tem afirmado que ao longo da história os temas da formação de professores e a profissionalização de historiadores tem sido permeados por dilemas políticos e disputas teóricas, que envolvem os processos formativos pelos quais esses dois profissionais passam no ensino superior, mas sobretudo pela finalidade do conhecimento histórico para a sociedade e suas formas de transmissão. Para Fonseca (2011, p. 60),

tornou-se um lugar comum afirmar que a formação do professor de história se processa ao longo de toda sua vida pessoal e profissional, nos diversos tempos e espaços socioeducativos. Entretanto, é sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação que os saberes históricos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente. Trata-se de um importante momento de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão.

Este pequeno fragmento da autora traz à cena uma questão premente do campo da História entre aqueles que formam professores e os que formam historiadores. O que se evidencia é o combate a ideia muito partilhada de que para se ter bom professor de história é preciso antes se formar um bom historiador. Chama à atenção, principalmente, para a importância de nesse momento se investir em uma boa formação do professor de história, que necessariamente passa pelo estudo e aprimoramento da teoria da história, seus métodos etc, mas são só por eles.

Recentemente com o fortalecimento do campo do ensino de História e sua pesquisa, a formação do professor de história nos cursos de licenciatura nos últimos anos deixou de ser objeto de atenção somente dos professores que atuam com as práticas de ensino, os estágios supervisionados, tradicionalmente vinculados às Faculdades de Educação e vem ganhando espaço e visibilidade entre os historiadores. Contexto este que tem impulsionado na construção de novos sentidos à prática do professor de educação básica nos cursos de licenciatura em História.

A vasta produção em circulação sobre a temática do Ensino de História tem como autoria os professores/pesquisadores atuantes nos cursos de formação de professores desta área de conhecimento, que sensíveis às questões de seus fazeres problematizam a formação de professores, os saberes e fazeres docentes na sala de aula, as políticas educacionais, os currículos prescritos, a produção, circulação e usos do livro didático, o papel da avaliação no ensino de História, o lugar da diversidade cultural e social, os usos de fontes históricas em sala de aula, as diferentes metodologias, as novas linguagens e tecnologias etc.

É importante mencionar, todavia, que juntamente a esse processo de circulação e difusão de trabalhos acadêmico-científico no campo do ensino de História tem-se a criação dos *Laboratórios de Ensino de História* nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em História nas diversas universidades brasileiras, que se configuraram como espaços cativantes de experiências promissoras acerca do ensino da História, a exemplo, de orientações de iniciação científica, oficinas para professores e alunos,

constituição de grupos de pesquisa e linhas de investigação, revistas científicas, projetos de estágio interno complementar e iniciação à docência, além de programas e ações de extensão, PIBID etc. Certamente, essa multiplicidade de temas e enfoques associados aos investimentos em novos referenciais teóricos e metodológicos têm contribuído para o fortalecimento e qualificação do campo do ensino de História no Brasil nas últimas décadas.

Os PIBIDs de História surgem nesse movimento de ressignificação da docência na educação básica e tem possibilitado, que os estudantes licenciandos se perguntem sobre a validade ou não de determinadas discussões nos cursos de História. Em uma reunião de análise de situações cotidianas de sala de aula, João Paulo evidencia tal questão ao afirmar:

Professora essas leituras que faço, além do meu estágio na escola me fazem pensar muito em nosso curso [História]! Quanto, mas quanto ele é teórico! Não consigo visualizar diálogo com as demandas da sociedade. Digo isto, porque sinto falta de ter mais aulas práticas, como, por exemplo, na Física, no Ensino de Ciências e, mesmo, na Geografia, que faz muitos trabalhos de campos aqui na FFP. (Depoimento de um bolsista de iniciação à docência em dezembro de 2014).

É perceptível que os estudantes da licenciatura que passaram pela a experiência de ser *pibidianos* (como eles ficaram conhecidos nacionalmente) constroem percepções singulares da prática docente, porque dispõem de oportunidades ímpares, que fazem a diferença na formação deles, tais como: permanecer com as professoras, que já contam com um acúmulo de saberes acerca da prática de ensino, por oito horas semanais, em sala de aula com os estudantes, realizar leituras específicas sobre o ensino de História e educação, participar de reuniões semanais com as professoras e a coordenação de área, produzir relatórios e desenvolver reflexões por meio de apresentações de trabalhos orais e escritos em Seminários, Encontros e Congressos Científicos.

Entretanto, para que eles nesse subprojeto de História aprimorassem as suas percepções a respeito da escola, dos alunos e do trabalho que seria desenvolvido no ensino fundamental um longo caminho precisou ser trilhado, pois o primeiro contato com as turmas do sexto ano sob responsabilidade da professora supervisora Maria Cristina proporcionou a proliferação de muitos sentimentos como a surpresa e o medo. Aos poucos sensações foram substituídas pela afetividade e pela aprendizagem *de como, onde e de que forma* eles poderiam auxiliar essa professora e até mesmo contribuir na elaboração das aulas.

Segundo Ana, Fernando e Patrícia (bolsistas de iniciação à docência) que acompanharam a professora supervisora Maria Cristina:

O que tem se constatado é o fato de uma parcela significativa de estudantes de licenciatura em História [eles falam principalmente por eles] ao primeiro contato em sala de aula leva um choque de realidade, pois o ambiente escolar é muito adverso do ambiente acadêmico. Bem, sabemos que o que prevalece em sala de aula não é apenas o conhecimento histórico, é necessário do mesmo modo, que haja um conhecimento pedagógico para que a história possa ser transmitida

mais claramente para os alunos da educação básica. (Fragmento extraído do texto produzido para a apresentação em congresso acadêmico científico, 2014.)

Ao final do ano, a bolsista Patrícia que acompanhou as turmas dos sexto ano do ensino fundamental (fez parte do grupo que iniciou a imersão na escola de forma muita apreensiva e tímida) produziu uma síntese do que significou para ela fazer parte do PIBID, como mostramos a seguir:

Em março de 2014 iniciei minhas atividades como bolsista do Pibid. Ao longo do ano letivo foi possível observar de forma completa o cotidiano da sala de aula e a importância desse contato, logo no início da minha formação [2º período]. Participei do planejamento, aprimorei meus conhecimentos e entendi que cada turma se comporta de uma maneira diferente, através disso foi possível estimular a minha criatividade e me fez buscar alternativas para ajudar a professora achar soluções para algumas deficiências encontradas. Uma questão que é uma realidade nas escolas é a dificuldades que os alunos encontram na leitura e na escrita. Tive o prazer de acompanhar duas turmas de sexto ano onde foi possível notar essa deficiência. A partir de um questionário foi possível traçar o perfil das turmas, e sendo assim buscamos solucionar os problemas. De que forma? inserimos leituras de quadrinhos onde obtivemos ótimos resultados, inserimos também o teatro como forma de estimular a parte cultural e a criatividade dos alunos. O PIBID me ajudou enriquecer pessoalmente e profissionalmente. Além de estar inserida em sala que algo fundamental para o licenciando, tive também experiência de participar de encontros como o ENALIC e de alguns seminários internos que tem me dado oportunidades de conhecimento em outros campos ligados também a educação, como é o caso da produção e apresentação de trabalhos. Essas experiências nos dão a oportunidade de saber o que realmente queremos e nos ajudará ser melhores profissionais, hoje estou convicta que realmente é isso que almejo para minha vida. (Texto produzido pela bolsista de iniciação à docência para a confecção do relatório parcial em dezembro de 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do Subprojeto *As estratégias didáticas na aprendizagem do conhecimento histórico escolar* desenvolvido no âmbito da Faculdade de Formação de Professores da UERJ tem proporcionado aos alunos da licenciatura a construção de um novo olhar acerca da realidade educacional. A imersão dos licenciandos no ambiente escolar e o acompanhamento das professoras supervisoras nesse processo têm se constituído em diferenciais na formação inicial; uma vez que possibilitam a vivência de experiências significativas na elaboração de atividades, proposição de planos de aulas e acompanhamento dos alunos do colégio parceiro nas mais variadas atividades escolares.

Outra questão fundamental é a parceria que se constitui entre a Universidade e a Escola de Educação Básica na construção e problematização do conhecimento escolar. Essa relação tem se dado de forma bastante respeitosa, pois não se estabelece uma hierarquia de lugares e saberes. Por fim, cabe destacar, que os alunos das turmas do sexto ao nono ano do ensino fundamental têm sido beneficiados, pois podem contar com o auxílio dos bolsistas de iniciação à docência na realização de suas atividades, contribuindo assim para a melhoria da qualidade da educação.

Nesse sentido, as reuniões de planejamento e avaliação entre licenciandos, professoras e coordenadora de área, além do próprio acompanhamento diário das professoras, que nesse processo se tornam supervisoras de campo, têm se configurado em estratégias produtivas de aproximação do licenciando à realidade escolar. Além disso, a elaboração de atividades didáticas propicia momentos de partilhas e de criações.

Trata-se de um aprendizado para todos, pois se pode compartilhar ideias, modos de trabalhar diversos, seja para os futuros professores (licenciandos), que têm a possibilidade de estar em contato com a experiência prática da professora supervisora, tendo uma visão diferenciada, mais profissional, seja para esta, que conta o olhar diferenciado dos estagiários, que conseguem captar os pormenores que ocorrem na sala de aula. Durante esse ano podemos afirmar que a realização deste Subprojeto possibilitou a compreensão acerca das novas formas de se pensar currículo e metodologias, contribuindo para o entendimento da escola como um ambiente de inclusão e respeito às mais diversas identidades, contando com o professor como o seu intermediador.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES; Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (org). **O saber histórico na sala de aula**. 11ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CABRINI, Conceição et. al. **O ensino de História: revisão urgente**. 2ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FONSECA, S.G. Como nos tornamos professores de História: a formação inicial e continuada. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 2011. p.59-87

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Consciência histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. In: Marcelo Magalhães; Helenice Rocha; Mayme Fernandes Ribeiro; Alessandra Ciambarella. (Org.). **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. 1ª ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014, p. 53-76.

RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo de História** (Ciências Humanas e suas Tecnologias), Governo do Estado do Rio de Janeiro, Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo ou agente social? In: _____; AMARAL, Ana Lúcia (org.). **Formação de professores: políticas e debates**. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. p.65-93.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adolescência 7, 8, 9, 10, 12, 77, 80, 83, 84, 86

Alemanha 1, 2, 4, 5, 9, 10, 13

Aprendizagem significativa 14, 16, 17, 19, 20, 23, 24

B

Brasil 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 20, 21, 22, 24, 27, 29, 32, 35, 39, 45, 48, 57, 60, 61, 66, 68, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 89, 90, 95, 98, 104, 110, 111, 113, 114, 120, 122, 124, 125, 126, 132

C

Conhecimento físico 46, 47, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 57

Contexto escolar 77, 78, 79

Criança 4, 8, 9, 11, 17, 29, 35, 37, 38, 39, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 123, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133

D

Desenvolvimento 5, 8, 11, 12, 15, 18, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 38, 39, 44, 46, 47, 48, 49, 52, 56, 60, 65, 67, 68, 69, 71, 73, 75, 77, 79, 81, 82, 84, 86, 88, 89, 90, 91, 93, 96, 97, 98, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132

Desenvolvimento infantil 46, 47, 88, 91, 125

Didática 11, 12, 19, 20, 61, 112, 118, 122, 123, 124, 128, 129, 131, 132

Direitos humanos 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 79, 80, 82, 85

E

Educação física 25, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 58, 59, 60, 66

Educação infantil 34, 37, 38, 39, 40, 44, 45, 46, 48, 50, 54, 57, 61, 66, 67, 68, 69, 70, 88, 89, 90, 95, 98, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133

Educação sexual 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 134

Ensino de história 112, 117, 119, 122

Experiência pedagógica 58, 59, 65

F

Formação de professores 25, 26, 29, 36, 57, 84, 112, 113, 114, 115, 116, 119, 121, 122, 133

Futebol 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 118

I

Infância 4, 9, 10, 44, 47, 68, 69, 77, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 106, 125, 128

Interação social 51, 88, 90, 91, 92, 98, 124

Intervenção pedagógica 37, 50, 71, 91, 92, 93

L

Leitura 3, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 68, 69, 70, 71, 72, 76, 115, 116, 118, 121, 129

Lúdico 20, 75, 106, 109, 123, 124, 125, 132

M

Manipulação 16, 40, 46, 48, 51, 52, 55

O

Objeto 2, 17, 19, 23, 46, 49, 50, 51, 52, 56, 94, 106, 107, 115, 117, 119

Obras literárias infantis 67

Organizadores prévios 14, 19, 20, 22, 24

P

Palavras-chave 1, 14, 25, 46, 58, 67, 77, 88, 112, 123

Política pública 1

Práticas docentes 14, 112, 116, 123, 128

Q

Qualificação docente 25

S

Sequência didática 118, 123, 124, 128, 129, 131, 132

T

Tecnologia 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 30

Teoria de Piaget 57

V

Violência sexual 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-721-5

