

Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira 13

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Atena
Editora
Ano 2019

Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira 13

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

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: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



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

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

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 de 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)	
A945	Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira 13 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 13) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-759-8 DOI 10.22533/at.ed.598191211 1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série. CDD 379.981
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

Estamos na décima primeira edição do e-book “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira”. Foram selecionados 77 artigos e estes, separados em 3 volumes. O objetivo em organizar esta coligação foi dar visibilidade a temas contemporâneos que envolvem e discutem a educação, sobretudo, voltados as temáticas da avaliação e políticas educacionais e expansão da educação brasileira.

Neste **Volume XI**, são 27 artigos englobando o ensino fundamental e médio, trazendo embates sobre o processo de alfabetização, ensino de matemática, saúde, meio ambiente, metodologias, currículo, políticas públicas e relatos de experiências.

No **Volume XII** são 26 artigos subdivididos em 4 partes distintas, sendo a primeira, em torno do Ensino Superior; a segunda, Formação de Professores; a terceira, Educação de Jovens e Adultos (EJA); e por fim, História e Política.

E no **décimo terceiro volume**, são 24 artigos, organizados em 3 partes: Educação Infantil; Uso de Tecnologias na Educação e; Educação e Diversidade. Os artigos apresentam resultados de pesquisas conforme objetivo deste e-book, abordando temáticas atuais dentro de cada uma destas partes.

Sejam bem-vindos ao e-book “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira 11” e boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

PARTE 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL

CAPÍTULO 1 1

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS FÍSICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DIREITOS FUNDAMENTAIS DAS CRIANÇAS: EXPLORANDO TERRITÓRIOS DE INFÂNCIA

Jessica Aparecida de Oliveira
Michelle Fernanda Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.5981912111

CAPÍTULO 2 9

AS ESPECIFICIDADES DOS EDUCADORES DE CRECHE: UM DEBATE SOBRE SABERES E FORMAÇÃO

Laíse Soares Lima

DOI 10.22533/at.ed.5981912113

CAPÍTULO 3 21

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Francisco Thiago Silva

DOI 10.22533/at.ed.5981912114

CAPÍTULO 4 34

BEM-ESTAR /MAL-ESTAR NO TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMPO GRANDE – MS

Gisele Aparecida Ferreira Martins
Flavinês Rebolo

DOI 10.22533/at.ed.5981912115

CAPÍTULO 5 46

LIVRO DA VIDA: MEMÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gabriela Moreira Rabelo

DOI 10.22533/at.ed.5981912116

CAPÍTULO 6 61

O BRINCAR E A CRIANÇA EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: A BRINQUEDOTECA COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Tiago da Silva Teixeira
Isabella de Oliveira Santos
Daphiny Menezes Figueiredo
Paola de Castro Santos

DOI 10.22533/at.ed.5981912117

CAPÍTULO 7 71

A TECNOLOGIA, COMO ALIADA NA EDUCAÇÃO, NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

José Erildo Lopes Júnior

DOI 10.22533/at.ed.5981912118

PARTE 2 - USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 8	84
AVAS E MOOCS: DIFERENTES ABORDAGENS PARA APRENDIZAGEM ONLINE	
Hércules Batista de Oliveira Jésyka Milleny Azevedo Gonçalves Josilene de Fátima Cardoso Sá Lidiane Gonzaga e Silva Luanna Azevedo Cruz Maria Alice Gomes Lopes Leite	
DOI 10.22533/at.ed.5981912119	
CAPÍTULO 9	91
EDUCAÇÃO: CURRÍCULO, PLANEJAMENTO E AS NOVAS TECNOLOGIAS NA COMPLEXIDADE DO SÉCULO 21	
Eulalia Arias Spinola	
DOI 10.22533/at.ed.59819121110	
CAPÍTULO 10	102
PROCURANDO NEMO: O FILME COMO FERRAMENTA FACILITADORA NO ENSINO	
Youry Souza Marques Jhennyfer de Oliveira Silva Ghabriel Honório da Silva Karoline Pádua de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.59819121111	
CAPÍTULO 11	109
SATISFAÇÃO DOS ACADÊMICOS QUANTO AS WEBCONFERÊNCIAS DISPONIBILIZADAS PELOS CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS	
Alenice Aliane Fonseca Ronilson Ferreira Freitas Vivianne Margareth Chaves Pereira Reis Naura Sthocco Silva Nobre Maria Nunes de França Maria Aparecida Pereira Queiroz Betânia Maria Araújo Passos Maria Ângela Lopes Drumont Macêdo Fernando Guilherme Veloso Queiroz	
DOI 10.22533/at.ed.59819121112	
CAPÍTULO 12	118
TELE-EDUCAÇÃO EM SAÚDE COMO FERRAMENTA DE QUALIFICAÇÃO DAS EQUIPES DE ATENÇÃO BÁSICA	
Renata Fernanda de Moraes Márcia Maria Pereira Rendeiro	
DOI 10.22533/at.ed.59819121113	

CAPÍTULO 13	132
UM ESTUDO SOBRE AS ATITUDES DOS ESTUDANTES DE ENSINO TÉCNICO EM RELAÇÃO À CIÊNCIA E TECNOLOGIA	
Aichi da Cruz Martins dos Anjos Márcia Regina Ferreira de Brito Dias (in memoriam)	
DOI 10.22533/at.ed.59819121114	
CAPÍTULO 14	145
EDUCAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA, CONHECIMENTOS E A LUTA CONTRA A ALIENAÇÃO	
Silmara A. Lopes Verônica M. Domingues	
DOI 10.22533/at.ed.59819121115	
CAPÍTULO 15	159
EDUCAÇÃO SEXUAL E A SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO CRÍTICA DOS DISCENTES DE ENSINO MÉDIO	
Maélen Samara Bento Jaqueline Tavares Ribeiro de Oliveira Rafael Ceolato da Silva Antonio Donizetti Durante Ingridy Simone Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.59819121116	
PARTE 3 - EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE	
CAPÍTULO 16	163
EDUCAÇÃO SEXUAL EM DISCURSO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA	
Karina de Araújo Dias	
DOI 10.22533/at.ed.59819121117	
CAPÍTULO 17	174
IDENTIDADE E DIVERSIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA: ANÁLISE DE CONCEPÇÕES DOCENTES	
Pedro Henrique Vieira Suzana Lopes Salgado Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.59819121118	
CAPÍTULO 18	185
EDUCAÇÃO: OLHARES SOBRE OS EXCLUÍDOS JOVENS DOS MEIOS POPULARES	
Luzinete da Silva Figueirêdo	
DOI 10.22533/at.ed.59819121119	
CAPÍTULO 19	202
PERCEPÇÃO DE ESTRESSE EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS INGRESSANTES E ALOJADOS	
Maria do Socorro Souza de Araujo Sílvia Maria Melo Gonçalves	

DOI 10.22533/at.ed.59819121120

CAPÍTULO 20 217

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INDÍGENA

Josinei Vilarino Figueiredo
Kyrleys Pereira Vasconcelos

DOI 10.22533/at.ed.59819121121

CAPÍTULO 21 229

PRÁTICA PEDAGÓGICA: ABORDANDO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE E DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS NO ENSINO MÉDIO

Luana Cristina Barbieri da Silva
Weverton Rodrigo Macena de Mendes
Bruno Dalbello da Silva Elias
Fernando Luis de Moraes Rocha
Antonio Donizetti Durante
Ingridy Simone Ribeiro

DOI 10.22533/at.ed.59819121122

CAPÍTULO 22 233

SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS (1997-2014): UM ESTUDO BASEADO EM DISSERTAÇÕES E TESES

Juliane Cristina Ribeiro Borges de Souza
Neusa Elisa Carignato Sposito

DOI 10.22533/at.ed.59819121123

CAPÍTULO 23 242

TRAJETÓRIA E MEMÓRIAS DE JOVENS ADULTOS COM HIV: EXPERIÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Barbara Regina Firmino

DOI 10.22533/at.ed.59819121124

SOBRE O ORGANIZADOR..... 253

ÍNDICE REMISSIVO 254

EDUCAÇÃO: CURRÍCULO, PLANEJAMENTO E AS NOVAS TECNOLOGIAS NA COMPLEXIDADE DO SÉCULO 21

Eulalia Arias Spinola

Mestre em Educação: Currículo – Novas Tecnologias em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

RESUMO: Neste artigo, Currículo, Planejamento e Novas Tecnologias são elementos interligados na constituição de uma Educação a serviço da sociedade contemporânea e de sua complexidade, conferindo reflexões nos processos de ensino e aprendizagem significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Planejamento, Novas Tecnologias, Ensino, Aprendizagem.

EDUCATION: CURRICULUM, PLANNING AND NEW TECHNOLOGIES IN 21ST CENTURY COMPLEXITY

ABSTRACT: In this article, Curriculum, Planning and New Technologies are interconnected elements in the constitution of an Education at the service of contemporary society and its complexity, giving reflections on the teaching and meaningful learning processes.

KEYWORDS: Curriculum, Planning, New Technologies, Teaching, Learning.

A escola contemporânea está desempenhando distintos e novos papéis na sociedade, contudo, seu grande desafio é atender as demandas desse aluno do século 21. Esse sujeito que pode explorar variadas ferramentas tecnológicas e acessar diversas fontes de informações chega à escola com uma ampla gama de conhecimentos adquiridos previamente.

As novas condições sociais também nos sugerem que os nossos alunos estão pré-escolarmente socializados nesse mundo, o qual configura numa base humana singular que não podemos ignorar e muito menos negar nas aulas. (SACRISTÁN, 2008, p. 40)

Sacristán (2008, p. 39) também pondera que “a educação se realiza num novo contexto (seguramente que em todas as épocas se terá dito algo parecido), numa nova realidade social da qual os sujeitos não podem se evadir.”.

A escola, o currículo e a realidade, cada vez mais digital, têm reforçado que o aluno vem se socializando numa nova época, num novo ambiente, denominado pelo autor, como “sociedade da informação”. Esse lugar desconhecido estabelece um perfil reformulado do aluno, de sujeito, que vê sua curiosidade aguçada pelas novidades da era digital,

desafiando-o, despertando em si, cada vez mais, o desejo de investigar e se conectar com o mundo.

Sacristán (2008, p. 39) considera que esta nova geração, no caso particular do aluno, é um sujeito transformado, que vive numa sociedade diferente, independente da linha religiosa, da proposta pedagógica ou de qualquer tipo de orientação adotada pela escola na qual ele estiver matriculado.

A saber:

Esta sociedade caracteriza-se por traços muito diversos: desde o frequente uso de certas tecnologias como o telemóvel, a possibilidade de aceder à nova biblioteca de Alexandria, fazer os trabalhos de casa a partir do computador, comprar um bilhete de avião pela internet, construir uma personalidade com identidade mais cosmopolita. (SACRISTÁN, 2008, p. 39)

Além do mais, confere, concretamente, “a preocupação e proximidade”, que tanto “educadores, administradores, pais, mães e/ou responsáveis”, devem assumir, em relação aos objetivos e caminhos que a educação contemporânea deve seguir.

Neste surgem outras formas de nos relacionarmos com o conhecimento, criam-se novos meios onde se pode aprender e se aprende, e onde se utilizam com mais profusão os códigos visuais” (SACRISTÁN, 2008, p. 40)

Ainda na concepção do pensador (p.40), a “sociedade da informação” é “polivalente, contraditória e não suficientemente clara”. Contudo, ele direciona para uma busca maior que todos devem ter do conhecimento, sobre este novo desenho de sociedade e de seus impactos, a fim de que esta “temática” não se veja num discurso vazio ou da moda.

Desse modo, o currículo escolar pode dialogar e interagir com a realidade, se construir, construindo, e ir ajustando se aos ideais de vida, de fato, da juventude, possibilitando a ampliação da capacidade de ler a realidade, compreender a sua história e atuar de maneira consciente num mundo complexo, como o que se vive.

(...) poderíamos abordar o tema numa perspectiva muito mais prática e propor inovações organizativas, curriculares e metodológicas que a sociedade da informação permite e exige à educação que levamos a cabo nas instituições escolares. Reescrever narrativas, entender o sentido da informação no atual quadro cultural, social e econômico, por em questão práticas pedagógicas vigentes, questionar e rever os currículos, repensar o papel do professor, entender os alunos como frutos das novas condições de socialização, adoptar as novas tecnologias, são estes os desafios, entre outros, que nós temos de colocar. Uma nutrida agenda para o pensamento, para as políticas e práticas educativas. (SACRISTÁN, 2008, p.40)

Ainda, partilhando da riqueza das ideias de Sacristán (2008), alinhadas ao currículo:

Neste sentido, é difícil elaborar uma normativa simples para ser adoptada, como

orientação segura na educação escolarizada, porque o que nos desafia são transformações que se projectam em tudo e que estão a mudar constantemente. Trata-se, portanto, de se ir reconstruindo a nossa visão da realidade, dos discursos que temos mantido para compreender o papel da educação e das escolas, dos seus fins na nova situação e dos processos de ensino-aprendizagem que são possíveis. Quer dizer, é preciso elaborar uma nova narrativa, voltar a escrever o discurso acerca da educação, à luz de novas condições, na sociedade em que nos toca viver. (SACRISTÁN, 2008, p. 39)

Inegavelmente, não há fórmula mágica ou receitas prontas, para uma “boa educação”. E sim, uma trajetória de vida, histórica, social, política e cultural, que nunca para no tempo. Existem intencionalidades, compromissos e objetivos que demandam posicionamentos, mas que, antes, reclamam a aquisição de uma visão clara de mundo.

No cotidiano a falta de transparência da finalidade do próprio trabalho constitui-se um seríssimo problema a ser enfrentado pelos professores. A rigor, mais do que buscar que os objetivos estejam claros, devemos nos empenhar para que os objetivos sejam assumidos por cada um e todos; muitas vezes pode até haver clareza (razão), mas faltar compromisso (emoção). (VASCONCELLOS, 2015, p. 111)

O autor (2015, pp. 110-111) ainda revela que é necessário fugir do “senso comum pedagógico”, em que a prática pouco ou quase nunca dialoga com a teoria. Antes de tudo, precisa-se saber e ter consciência da finalidade do planejamento, quais valores e motivações estão embutidos na ação docente, caminhando no sentido oposto da alienação e de uma “formulação mecânica de objetivos”. Por conseguinte, entende-se que a prática, a teoria e o discurso não podem estar dicotomizados dos objetivos desejados pela comunidade educativa, mesmo que sejam orientados por um Sistema de Ensino.

No sistema tradicional de educação, os objetivos da escola são dados pelo governo, pela mantenedora, pelo diretor, etc. Na perspectiva libertadora, as finalidades da escola não devem ser apenas ponto de partida, mas também ponto de chegada de uma caminhada com a comunidade educativa. Assim os fins da educação são o produto de um determinado momento, mas um produto que expressa todo um processo, e que tem validade não só como produto (que poderia se dar por satisfeito e ser arquivado), mas sobretudo como elemento dinâmico que sustenta e desafia a caminhada da escola. (VASCONCELLOS, 2015, p. 110)

Há também, a esperança militante, que entendendo a dinâmica da vida, da sociedade e do mundo, vai se concebendo concretamente em uma ação processual, bem contrária de acidental. Persiste na educação o desejo de mudança, a projeção de sonhos, a ideia, o planejamento, que traz ao campo material, o plano executável das ações cabíveis à sua realização. Existe a preocupação do professor com o aluno, com a sua formação integral, com o compromisso social da escola, com a problematização da aprendizagem e do ensino, com a forma que se dará a construção do conhecimento, que carece se desdobrar em criatividade, reflexão, diálogo, pensamento crítico e

transformação.

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação. (ZABALA, 1998, p. 29)

Efetivamente, o aluno do século 21 não consegue mais se identificar com um modelo de escola que vem resistindo ao tempo. Ocorre que há uma desconfiguração entre a educação humanista e a pressão do mercado de trabalho. Todavia, esta escola precisa ser re-contextualizada e trazida ao novo cenário, no qual o aluno não é considerado mais uma folha em branco, tão pouco o professor é considerado o detentor “supra” do conhecimento, os saberes que fluem no ambiente escolar já não são mais absolutos, e mais, a escola deixou de ser o único caminho que viabiliza ou determina o sucesso do aluno. Mas, ainda assim, faz parte fundamental do processo de desenvolvimento e da vida do estudante.

Zabala (1998) instiga à reflexão, para um norte necessário, à prática educativa, no sentido de orientar a produção das aprendizagens:

Quando se explica de certa maneira, quando se exige um estudo concreto, quando se propõe uma série de conteúdos, quando se pedem determinados exercícios, quando se ordenam as atividades de certa maneira, etc., por trás destas decisões se esconde uma ideia sobre como se produzem as aprendizagens. (ZABALA, 1998, p. 33)

Admira-se, ao alegar que:

O mais extraordinário de tudo é a inconsciência ou o desconhecimento do fato de quando não se utiliza um modelo teórico explícito também se atua sob um marco teórico. De certo modo, acontece o mesmo que apontamos a nos referir à função social do ensino: o fato de que não se explicita não quer dizer que não exista. Por trás de qualquer prática educativa sempre há uma resposta a ‘por que ensinamos’ e ‘como se aprende’. (ZABALA, 1998, p. 33)

Nesse novo milênio, o currículo escolar passou a valorizar a participação do professor e do aluno. Ressignificando o papel da escola e se contrapondo a um caráter autoritário e tradicional, enfraquecendo a educação bancária, dando força à participação coletiva e aos principais atores sociais da escola, por meio do diálogo, da reflexão, da criticidade, almejando a transformação social.

É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos e educadores, alhear-se das condições sociais, culturais e econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos. (FREIRE, 2013, p. 62)

Sob esse ponto de vista, pode-se enunciar que a escola é um microcosmo da sociedade, em que o aluno se depara com importantes questões vivenciadas no mundo, se vê dentro de uma teia de relações em que é obrigado a aprender a conviver com o diferente, com distintas relações de poder, com as desigualdades e as injustiças. Assim, é fundamental que se trabalhe o currículo dentro de uma abordagem polissêmica.

Nessa perspectiva, Abramowicz (2006), argumenta que o currículo contempla diversas áreas:

A cultural que vê o currículo como um artefato indissolivelmente vinculado à cultura, contemplando o diálogo de diferentes culturas; A social que pensa o currículo em um contexto amplo de mudanças sociais; A prática que encara o currículo como uma prática social humana mediada pelo conhecimento; A histórica que vê o currículo contextualizado em um tempo e espaço; A política que pensa o currículo dentro de um processo político- pedagógico carregado de intenções e com um compromisso social com a democracia visando uma sociedade mais justa, igualitária e solidária. (ABRAMOWICZ, 2006, pp. 2-3)

A autora esclarece que ao longo dos anos a noção de currículo foi sofrendo alterações, deixou de ter uma única dimensão - a tecnicista, de ser estático, de ser visto como apenas um conjunto de disciplinas agrupadas, matérias e conteúdos, aprisionados numa grade curricular, para se constituir em diferentes dimensões e tornar-se um currículo em ação, enfim, um currículo multicultural.

Schulze: Masetto (2012, p. 118) cita Sacristán, ao considerar a etimologia de currículo:

O termo currículo provém da palavra latina *currere*, que se refere a carreira, a um percurso, que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação. A escolaridade é um percurso para os alunos (as) e o currículo é o seu recheio, o guia de seu progresso pela escolaridade (SACRISTÁN, 1998, p. 125)

Schulze: Masetto (2012, p. 119), ainda chama a atenção para a intencionalidade do currículo, para um caminho com objetivo: a aprendizagem. Entretanto, “numa primeira síntese”, ao mencionar alguns estudiosos sobre o tema, em sua obra, entre eles, Leiden e Glasgow, alerta para a fala de “que não se trata de qualquer caminho, qualquer atividade educacional isolada, desenvolvida no interior das instituições que, por si só, denomina-se currículo, mas efetivamente um curso que envolve uma série de anos, todo o processo de escolaridade, e não apenas uma disciplina, uma aula, uma unidade.”.

Durante décadas, a medida que os estudos sobre o currículo foram se ampliando, reflexões mais profundas foram aproximando a escola da realidade, em seu contexto social, histórico, político e cultural, favorecendo a construção de uma identidade, em que práticas são renovadas e ressignificadas, num processo democrático, resgatando o papel da escola, como construtora de currículo, suas influências na sua elaboração, desenvolvimento e implementação, de maneira descentralizada e autônoma.

Na análise de um currículo, interessa não somente a aprendizagem pura e simplesmente dita, mas também as relações de poder presentes no processo, porque se aprende, de que forma e quem define o que se aprende. (SCHULZE: MASETTO, 2012, p. 120)

Michael Apple (2006) menciona que "não podemos enfrentar os problemas somente com palavras". Esse argumento conduz a uma série de reflexões, entre elas, a de que para uma educação mais crítica e democrática, vinculadas em princípios de participação ativa e de justiça social, precisa-se de cidadãos conscientes e atuantes no cotidiano, capazes de perceber e transformar a realidade em que vivem.

Efetiva-se, nesse aspecto, a necessidade de, ao invés do currículo ser pensado "para" os alunos, professores, pais, comunidade e sociedade, ocorra a construção coletiva desse currículo, dando força ao trabalho colaborativo, à participação direta de cada indivíduo, ao diálogo, contribuindo para que se reconheçam como partícipes e agentes de transformação capazes de modificar a realidade. Neste caso, teríamos o reconhecimento de uma posição mais democrática, em que diferentes sujeitos e grupos sociais teriam vez e voz, diferentes caminhos seriam considerados e diferentes ideias seriam respeitadas.

As ideias de Michael Apple (2006) corroboram com a teoria crítica de currículo, pois, segundo o autor, é preciso que sejamos capazes de lidar honestamente com os problemas com os quais as escolas se deparam. Desde salários de professores à formação de cidadãos mais engajados socialmente. Dessa maneira, podem-se perceber os movimentos pelos quais as instituições, as pessoas e os modos de produção, distribuição e consumo são organizados, controlados e dominam a vida cultural. Isso inclui as relações de poder, a inexistência de neutralidade, nas práticas do cotidiano, no trabalho escolar e nos currículos adotados.

Mais um ponto a ser mencionado é o de não se ter uma visão ingênua das coisas, na busca essencial de perceber os interesses sociais incorporados na própria forma de conhecimento. Ou seja, entender a que grupo social pertence esse conhecimento e não fazer com que a escola se torne um mecanismo à seleção social, mas que se estabeleça como espaço diversificado de aprendizagens, para o benefício tanto da sociedade, quanto do indivíduo.

Numa abordagem reflexiva, pode-se dizer que, quando o indivíduo se dá conta, numa tomada de consciência, que está sendo manipulado para que tudo permaneça da forma como está, e não para causar mudanças, ele tem a possibilidade de pensar e repensar a sua vida. Pode recusar a domesticação, a que vem sendo submetido ou pode mudar e intervir no seu meio. Desse modo, nota-se capaz de fazer escolhas e pensa no que pode fazer, no sentido de contribuir na sociedade para que haja mais justiça, menos segregação e mais equidade.

Por grande que seja a força condicionante da economia sobre o nosso comportamento individual e social, não posso aceitar a minha total passividade perante ela. Na medida em que aceitamos que a economia ou a tecnologia ou a

ciência, pouco importa, exerce sobre nós um poder irrecorrível, não temos outro caminho senão renunciar à nossa capacidade de pensar, de conjecturar, de comparar, de escolher, de decidir, de projetar, de sonhar. (FREIRE, 2000, p. 55)

Nesse pensar mais elaborado, em que o indivíduo sai da condição de ser alienado, para o de ser conscientizado, ele se vê capaz de comparar e de se responsabilizar por suas ações. Por isso, todo questionamento sobre a raiz dos conteúdos ensinados, nas escolas brasileiras, sobre a natureza de sua utilidade, sobre o motivo de se privilegiar, certos conteúdos e fazeres pedagógicos, em detrimento de outros, o pensar sobre o contexto, em que os fatos acontecem, tudo isso, toda essa problemática, necessita de capacidade crítica e reflexão.

Nessa composição, cabe outra reflexão:

'O estranho' é aquilo que, por uma valorização deficiente ou por desconhecimento, acreditamos que não nos afecta e, portanto, podemos continuar indiferentes. No nosso pequeno e imediato mundo está o Mundo, sejamos ou não conscientes disso, queiramo-lo ou não, quer nos beneficie ou nos prejudique. Esta interdependência é uma condição da realidade que mostra a sua evidência no que acontece e no que nos acontece. (SACRISTÁN, 2008, p.17)

Muitas vezes, a sensação de insegurança, que o professor tem, sobre a própria prática, dentro da própria escola, se torna conflitante. Justamente, por não ter definido dentro de si, o seu objetivo educativo ao trabalhar determinados conteúdos, por não ter clara a sua intencionalidade, quando propõe certas atividades, por não entender o ensino e a função social existente nele, por não compreender que o conhecimento apreendido é uma construção pessoal, por ter se distanciado da beleza que o ensinar exige.

A autora Damianovic: Schettini (2009, p. 108), na obra "Vygotsky: uma revisita no século XXI", destaca que foi essencial para ela perceber que o "homem é influenciado pelo meio", e ao ser influenciado, ele também influencia esse meio, transformando-o. Tal ação acontece porque é dialética, social e histórica.

(...) compreendi que o pensamento de Vygostky ao achar 'ingênuo olhar o social' como um conjunto de pessoas, como uma coleção. Para ele o social não é uma coleção de indivíduos. O social está presente, mesmo quando estamos sozinhos; ele não está fora de nós mesmos, nem somente entre nós. Portanto, não é porque se diz 'social' que a questão está resolvida. (...) o social não é um objeto exterior a ser interiorizado diretamente. (...) nós nos tornamos sujeitos transformando o social em si pelo social para si. (CLOT, 2006, p. 23, grifos do autor).

Por isso, discernir o pensamento tradicional do revolucionário, é uma maneira de refinar o conhecimento. É ultrapassar a barreira do que salta à vista, e, assim, entender a função social da escola. É intensificar a lente para o que está além do óbvio. Sabe-se que na área da educação a superficialidade na prática docente não pode prevalecer. Todavia, não é difícil encontrar profissionais perdidos, com a impressão de que não sabem mais o que deve ser ensinado.

Nesse sentido, se posicionar é uma maneira de evitar que isso ocorra, visto que “A educação é sempre política” (BARRETO, 2004, p. 61). É ter em mente que por trás de determinados conteúdos, métodos e posturas, há sempre uma mensagem implícita a ser transmitida. Nesse caso, a reflexão precisa ser constante e dialogada, entre os pares, e o pensamento refinado, para que boas práticas sejam desenvolvidas e favoreçam um trabalho mais consciente.

Zabala (1998), afirma:

A reflexão sobre a própria atividade permite que se tome consciência da atuação. Como também sabemos, não basta repetir um exercício sem mais nem menos. Para poder melhorá-lo devemos ser capazes de refletir sobre a maneira de realizá-lo e sobre quais são as condições ideais de seu uso. Quer dizer, é imprescindível poder conhecer as chaves do conteúdo para poder melhorar sua utilização. (ZABALA, 1998, p. 45)

Nessa perspectiva de currículo, de pensar habilidades e competências, além de conteúdos, metodologias, projetos e atividades educativas, a reflexão que se faz é que planejar exige compromisso com a preparação, sempre cuidadosa, e a realização do plano de ação. Ou seja, não é só pensar o antes, é pensar o durante e o depois. Vasconcellos (2015, pp. 78-79) afirma que “Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensou.”.

Outrossim, alerta para que não se restrinja o conceito de planejamento a um ato raso de pensar, mecânico, automático, ou seja, não é porque se pensa antes de agir que se planeja. Na verdade, o autor chama a atenção para que se analise o planejamento para além da concepção dicionarizada, para além do “estatuto científico com o taylorismo.”.

Retomando Apple (2006, p. 89), o autor incrementa que o indivíduo aprende desde a pré-escola o “papel de ser aluno”, pois incorpora “regras, normas, valores, e inclinações”, para que atue na vida institucional, “adaptando experiências e fundamentos para anos de escola que virão”. Porém, articulando essa concepção com a afirmação de Zabala (1998, p. 45), são esses alunos que a escola produz que atuarão na vida institucional e fora dela. Contudo, essa vida institucional e os anos que esse aluno seguirá na escola, lapidarão o modelo de cidadão que se formará para o futuro, assim como o aluno do passado se tornou o modelo de cidadão que se tem hoje.

Nesse caminhar, nota-se que o currículo tem servido de pano de fundo para estruturar as relações de poder: se visto de cima para baixo, estabelece a dependência de autoridade no educando, em contrapartida, se vista horizontalmente, cria-se uma nova relação, entre professor e aluno, flexível, dialógica e rigorosa.

Por isso, o rigor se faz presente.

O rigor vive com a liberdade, precisa de liberdade. Não posso entender como é possível ser rigoroso sem ser criativo. Para mim, é muito difícil ser criativo se não existe liberdade. Sem liberdade, só posso repetir o que me é dito. (FREIRE, 1987,

Freire (2013, pp.74-79) enfatiza que, "o mundo não é. O mundo está sendo", por isso é preciso habilitar o aluno a "ler o mundo", um mundo que agora é digital. Trata-se de aprender a ler a realidade, isso implica conhecê-la, entendê-la, compreender os fatos, para em seguida poder reescrever essa realidade, ou seja, transformá-la.

Por analogia a esse pensamento, o pensador ressalta que "A alfabetização é um modo de os desfavorecidos romperem a "cultura do silêncio" e transformar a realidade, "como sujeitos da própria história".

Em síntese, a Escola precisa estar preparada aos novos e crescentes desafios desta geração, como, por exemplo, às novas tecnologias e diferentes ferramentas de pesquisas, que dão acesso ao conhecimento e que precisam fazer parte do cotidiano escolar.

Sabe-se que o enfrentamento dos desafios, indispensáveis ao mundo atual, caminha de mãos dadas com uma escola aberta ao novo, se reconfigurando, com um currículo contextualizado com a sociedade presente, mas que não perde de vista a sociedade que deseja.

Currículo, Planejamento e Tecnologia, são elementos interligados. Logo, qualquer ruptura entre esta tríade pode vir a comprometer a qualidade do trabalho a ser desenvolvido. Este conjunto, convertido em saberes, demanda, numa visão ampliada, estar a serviço da sociedade, com isso, nota-se que a proposta de aprendizagem significativa, confere nova ótica sobre o processo que constitui o ensino e a aprendizagem e, conseqüentemente, sobre a escola e as exigências da sociedade contemporânea.

Isso implica reconhecer também, que o Ser Humano, vive num tempo tecnológico sem volta, e as novas tecnologias fazem parte desta realidade. Contudo, atentar para que o indivíduo não perca sua identidade, como ser pensante e transformador do espaço em que vive, diante de uma máquina, é fundamental, visto que é o agente pleno de seu próprio fazer. Na interação: homem x máquina, obviamente o primeiro é o Ser mais relevante do que qualquer instrumento de trabalho, método, ou técnica aderida, para cumprir determinado fim.

Nesse sentido, Vieira Pinto (2005) discorre, em algumas linhas, que quando este não se reconhece como tal, entende-se que não compreendeu, ainda, a distinção entre técnica e ato. A teoria não foi trabalhada, na sua essência, e nem problematizada entre os pares, para realmente significar o que se faz ou se pretende. Dessa forma, "não se desentranha dos objetos, fica colada a eles e jamais se eleva ao grau de abstração requerido para ganhar universalidade da verdade." (VIEIRA PINTO, 2005, p. 237).

O autor (ibidem) ainda enfatiza, "Deixa de ser levado em conta o fator decisivo expresso nesta proposição. O homem faz-se naquilo que faz. Ambos os aspectos têm de ser incluídos na epistemologia geral da tecnologia."

Certamente, os conhecimentos e as experiências se acumulam ao longo da história, assim, as tentativas de melhoria e de aperfeiçoamento vão se redesenhando, conforme as demandas da sociedade, à resolução de problemas. A técnica é sempre um modo de ser, um existencial do homem, e se identifica com o movimento pelo qual realiza sua posição no mundo, transformando este último de acordo com o projeto que dela faz. (Idem, p. 238)

Pode-se dizer que a Tecnologia, foi concebida e projetada para atender as exigências da sociedade, exigências estas, de caráter social, pois resultam da necessidade de melhorias na Educação.

Em suma, “o próprio corpo do conhecimento escolar, como o que se inclui ou o que se exclui no currículo, ou com qual ferramenta tecnológica pedagógica se trabalha, o que é considerado importante e o que é desprezado na prática educativa cotidiana, implicitamente ou não, tem um propósito ideológico e está vinculado na estruturação da economia” (APPLE, 2006, p. 96).

Portanto, entende-se que a escola se insere numa arena de lutas e contradições, porém, por intermédio dela, cria-se a expectativa de ser possível mudar a realidade ou, simplesmente, conservar a ordem do que está na nossa sociedade. Desse modo, observa-se que o poder se mescla com a produção e a reprodução do saber, camufla-se entre a conveniência do que está posto e o desejo de transformação social e, por conseguinte, direciona a lente que amplia e limita a realidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, M. **Avaliando a avaliação da aprendizagem: um novo olhar**, São Paulo: Lúmem, 1996.

APPLE, M.; BEANE, J. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinicius Figueira. 3a ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARRETO, V. Paulo Freire para Educadores. São Paulo: Editora Arte & Ciência, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Autores associados: Ed. Cortez, 1987.

MASETTO, M. T. (org.). **Inovação no Ensino Superior**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre a cultura para a educação**. Porto: Porto editora, 2008.

SCHETTINI, R. H. (org.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009.

VASCONCELLOS, C. S.. **Planejamento: Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**, 25ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2015.

VIEIRA-PINTO, A. **O Conceito de tecnologia**. Volume 1, Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOBRE O ORGANIZADOR

Willian Douglas Guilherme - Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Arraias. Coordenador Substituto do Curso de Pedagogia. Representante Docente no Conselho Diretor. Membro do Comitê Interno de Assessoramento do Programa Institucional de Iniciação Científica/UFT. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq "Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia" e membro do Grupo "Laboratório de Formação de professores e práticas dialógicas na Educação- Lapedi - UFT". Tem Pós-Doutorado em Educação, 2018 (FACED/UFU). Doutor em Educação, 2016 (UNESP/Marília). Mestre em Educação, 2010 (FACED/UFU). Graduado em História, 2007, Bacharelado e Licenciatura (UFU), Bolsista IC/CNPq (08/2004 a 08/2007) integrando ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em História e Historiografia da Educação (NEPHE/FACED/UFU). Graduado em Pedagogia, 2013, Licenciatura, pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Durante o mestrado, foi bolsista CAPES; Secretário da Revista Cadernos de História da Educação (NEPHE/FACED/UFU); representante Discente no Conselho da Faculdade de Educação (CONFACED); representante Discente nos Conselhos Superiores: CONSUN (Conselho Universitário) e CONPEP (Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação); membro do CONAD (Conselho de Administração do Hospital de Clínicas da UFU); membro da CPA-UFU (Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal de Uberlândia); membro da Comissão de Revisão do Estatuto e do Regimento Geral da UFU; eleito Coordenador Geral da APG-UFU (Associação dos Pós-Graduandos da Universidade Federal de Uberlândia) biênio 2008/2009. Desenvolve pesquisa na busca, identificação e catalogação de fontes primárias para a História da Educação como jornais, periódicos, atas, imprensa, leis, relatos, levantamento de acervos públicos e particulares, entre outros, tendo como foco a História Local e a História das Instituições Escolares, assim como efetiva participação em cursos de Especialização (lato sensu) voltados para a formação de professores com foco na gestão, organização, planejamento, orientação e avaliação na Educação Básica.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acolhimento institucional 61

Alienação 93, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 196

Animação 102, 103

Anos iniciais 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33

Aprendizagem 4, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 24, 28, 30, 36, 38, 39, 43, 48, 50, 52, 53, 57, 59, 63, 64, 65, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 93, 95, 96, 99, 100, 103, 104, 108, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 126, 129, 142, 143, 144, 154, 155, 159, 165, 181, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 193, 196, 201, 213, 220, 221, 230, 232

Atitudes 10, 42, 43, 73, 117, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 160, 182, 183, 203, 222, 240, 246

AVAs 84, 85, 86, 87, 89

B

Base Nacional Comum 21, 28, 29, 32, 33

Bem-estar docente 34, 41, 42, 43, 45

Brinquedoteca 6, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69

C

Cibercultura 90

Crianças 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 162, 163, 170, 172, 180, 243, 244, 246, 250

C&T 132, 133, 134, 136, 138, 139, 140, 141, 142

Currículo 8, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 38, 39, 45, 91, 92, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 133, 185, 188, 190, 201, 225, 226, 228, 251

D

Desafios 21, 22, 29, 44, 59, 64, 75, 81, 82, 89, 92, 99, 119, 121, 123, 124, 125, 127, 129, 157, 217, 224, 225, 227, 244, 245, 247

Didática 31, 32, 33, 71, 75, 82, 154, 190

E

Educação a Distância 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 120, 126, 128, 129, 217, 240

Educação infantil 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 20, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 46, 48, 51, 55, 56, 58, 59, 61, 62, 69, 70, 82, 157, 246

Educação permanente em saúde 118, 120, 121, 122, 129, 130

Educadores de creche 9, 13

Ensino 2, 10, 11, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 44, 48, 51, 52, 58, 59, 64, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 86, 89, 90, 91,

93, 94, 97, 99, 100, 102, 103, 104, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 129, 132, 133, 134, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 155, 157, 159, 160, 162, 163, 164, 166, 170, 174, 183, 187, 189, 193, 195, 198, 210, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 236, 238, 239, 240, 242, 243, 246, 247, 251, 252

Ensino de história 21, 22, 23, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 33

Ensino técnico 132, 133, 134, 142

Espaços físicos 1, 2, 3, 4, 5, 6

Estratégia saúde da família 118, 119

F

Filme 102, 104, 105, 107

Formação 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 44, 45, 50, 55, 57, 59, 63, 64, 69, 72, 73, 74, 76, 78, 80, 85, 86, 89, 93, 94, 96, 108, 113, 114, 115, 117, 118, 120, 121, 122, 125, 126, 131, 140, 141, 142, 143, 144, 155, 159, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 176, 177, 180, 181, 186, 187, 188, 191, 192, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 231, 232, 238, 240, 242, 244, 246, 251, 253

I

Identidade 4, 9, 11, 15, 16, 17, 19, 20, 28, 47, 49, 63, 64, 66, 74, 92, 95, 99, 174, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 219, 225, 251

L

Livro da vida 46, 48, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59

Ludicidade 61, 66

M

Mal-estar docente 34, 41, 43

Marxismo 145, 158

Memória 27, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 135

Memória mediada 46, 49

MOOCS 86, 87, 90

N

Novas tecnologias 33, 77, 82, 91, 92, 99, 117, 118, 126, 232

P

Pedagogia histórico-crítica 145, 147, 152, 153, 154, 155, 157, 158

Planejamento 10, 17, 18, 19, 20, 38, 50, 62, 69, 73, 75, 77, 82, 91, 93, 98, 99, 100, 122, 124, 126, 169, 170, 171, 172, 194, 223, 239, 253

Professor 7, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 30, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 50, 51, 52, 54, 55, 57, 59, 64, 71, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 85, 92, 93, 94, 97, 98, 103, 104, 114, 115, 135, 142, 143, 154, 155, 160, 161, 163, 165, 166, 171, 180, 182, 190, 198, 199, 220, 221, 223, 226, 229, 230, 231, 238, 253

Professor de educação física 34

R

Recursos didáticos 102, 103, 107, 108, 126, 238

S

Sala de aula 17, 23, 32, 39, 40, 42, 47, 52, 56, 57, 58, 66, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 103, 104, 108, 115, 181, 190, 225, 230, 231

T

Tecnologia 71, 72, 73, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 96, 99, 100, 101, 120, 130, 132, 135, 136, 142, 143, 144, 159, 229, 230

Telessaúde 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130

Territórios da infância 1

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-759-8



9 788572 477598