


Lucas Rodrigues de Oliveira
(Organizador)



EDUCAÇÃO
DILEMAS CONTEMPORÂNEOS
Volume II



Pantanal Editora

2020

Lucas Rodrigues de Oliveira
(Organizador)

EDUCAÇÃO
DILEMAS CONTEMPORÂNEOS
VOLUME II



Pantanal Editora

2020

Copyright© Pantanal Editora
Copyright do Texto© 2020 Os Autores
Copyright da Edição© 2020 Pantanal Editora
Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo
Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera
Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora
Edição de Arte: A editora
Revisão: Os autor(es), organizador(es) e a editora

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – OAB/PB
- Profa. Msc. Adriana Flávia Neu – Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã
- Profa. Dra. Albys Ferrer Dubois – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – IF SUDESTE MG
- Profa. Msc. Aris Verdecia Peña – Facultad de Medicina (Cuba)
- Profa. Arisleidis Chapman Verdecia – ISCM (Cuba)
- Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo - UEA
- Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu – UNEMAT
- Prof. Dr. Carlos Nick – UFV
- Prof. Dr. Claudio Silveira Maia – AJES
- Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – UFGD
- Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva – UEMS
- Profa. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos – IFPA
- Prof. Msc. David Chacon Alvarez – UNICENTRO
- Prof. Dr. Denis Silva Nogueira – IFMT
- Profa. Dra. Denise Silva Nogueira – UFMG
- Profa. Dra. Dennyura Oliveira Galvão – URCA
- Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves – ISEPAM-FAETEC
- Prof. Dr. Fábio Steiner – UEMS
- Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez (Colômbia)
- Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles – UNAM (Peru)
- Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira – IFRR
- Prof. Msc. Javier Revilla Armesto – UCG (México)
- Prof. Msc. João Camilo Sevilla – Mun. Rio de Janeiro
- Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales – UNMSM (Peru)
- Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski – UFMT
- Prof. Msc. Lucas R. Oliveira – Mun. de Chap. do Sul
- Prof. Dr. Leandris ArgenteL-Martínez – ITSON (México)
- Profa. Msc. Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan – Consultório em Santa Maria
- Prof. Msc. Marcos Pisarski Júnior – UEG
- Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla – UNAM (Peru)
- Profa. Msc. Mary Jose Almeida Pereira – SEDUC/PA
- Profa. Msc. Nila Luciana Vilhena Madureira – IFPA
- Profa. Msc. Queila Pahim da Silva – IFB
- Prof. Dr. Rafael Chapman Auty – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke – UFMS
- Prof. Dr. Raphael Reis da Silva – UFPI
- Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo – UEMA
- Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca – UFPI

- Prof. Msc. Wesclen Vilar Nogueira – FURG
- Profª. Dra. Yilan Fung Boix – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT

Conselho Técnico Científico

- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Esp. Tayronne de Almeida Rodrigues
- Esp. Camila Alves Pereira
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	Educação [recurso eletrônico] : dilemas contemporâneos: volume II / Organizador Lucas Rodrigues de Oliveira. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020. 91p. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-991208-5-5 DOI https://doi.org/10.46420/9786599120855 1. Educação. 2. Políticas educacionais. 3. Planejamento educacional. I. Oliveira, Lucas Rodrigues de. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

O conteúdo dos livros e capítulos, seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva do(s) autor (es). O download da obra é permitido e o compartilhamento desde que sejam citadas as referências dos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000.
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br

APRESENTAÇÃO

Essa obra tem o objetivo de contribuir para a democratização do ensino no Brasil, pois, por mais que avanços nesse sentido já sejam notados, ainda é visível o abismo que separa uma parte dos estudantes brasileiros de outra parte menos privilegiada. Em tempos de pandemia, esse abismo é ainda mais palpável: enquanto há alunos que podem participar de aulas remotas, por meio de plataformas bem estruturadas e direcionadas, há alunos em cima de árvores procurando sinal de internet para conseguirem assistir às aulas.

Esse segundo volume do livro “Educação: Dilemas Contemporâneos”, que prossegue com seus objetivos de reflexão sobre a educação, acolhe ainda mais discussões relativas às situações que envolvem os processos educativos, em especial aos que acontecem no ambiente escolar. Assim, focalizam-se, em primeiro lugar, as figuras dos alunos e dos professores.

No primeiro capítulo, será discutida a atuação do professor na Educação Infantil, etapa crucial para a formação do indivíduo. Nesse mesmo sentido, ainda na primeira etapa da educação básica, há um capítulo destinado à análise e reflexão sobre a figura da criança na Educação Infantil, a fim de se perceber como ela é concebida pelos agentes educativos.

Mais adiante, há um capítulo que trata da questão da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil. Além de se debater questões relativas à essa modalidade de ensino, discute-se também a relevância da Educação Ambiental.

Os últimos capítulos, não menos importantes, tratam do discurso filosófico (em especial o discurso que estabelece o elo entre aluno e professor) no ambiente escolar e da Maiêutica socrática como metodologia de ensino.

Lucas Rodrigues Oliveira


SUMÁRIO

Apresentação	5
Capítulo I	6
Educação infantil: possibilidades e desafios na atuação docente na Pré-escola I da rede pública municipal de Cascavel PR	6
Capítulo II	24
Educação ambiental na modalidade da educação de jovens e adultos: um estudo das práticas adotadas em escolas de nível fundamental e médio em Cajazeiras–PB.....	24
Capítulo III	38
Invisibilidade de crianças na instituição escolar de educação infantil	38
Capítulo IV	53
Discurso filosófico em sala de aula: Entre o Logos, o Ethos e o Pathos.....	53
Capítulo V	62
Maiêutica socrática como metodologia de ensino: A imprescindibilidade da linguagem, da vontade e das representações simbólicas.....	62
Capítulo VI	73
Percepção acadêmica sobre o estágio supervisionado no curso de formação de professores em Educação Física.....	73
Índice Remissivo	91

Invisibilidade de crianças na instituição escolar de educação infantil

Recebido em: 02/07/2020


Aceito em: 07/07/2020


 10.46420/9786599120855cap3

Ivani Coelho Andrade^{1*} 

Déborah Buril Rocha Ribeiro¹ 

Maria Catarina Alves Mazuco¹ 

Suziléa Silva de Souza¹ 

Zulmira Luiza Menezes de Barros¹ 

INTRODUÇÃO

A questão da violência existe desde a história da humanidade (Faleiros, 2006), porém, a cada dia, vem tomando proporções imensuráveis. É uma das principais causas de morbidade e mortalidade em pessoas jovens (Blake et al., 2014). Segundo Engels o papel da violência na história é bastante claro. Num primeiro momento a violência política, repousada primitivamente sobre uma função econômica de caráter social (Gomes, 1997). Assim, seu aumento ocorre devido ao crescimento econômico, pois amplia a vulnerabilidade, a desigualdade e a exclusão (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, 2015). Tornando-se uma questão social resultante da ordem burguesa e das contrações do modo de produção capitalista, entendida como problemática para o desenvolvimento econômico-social (Faleiros, 1997; Lara, 2009). Assim, a violência é uma consequência natural diante do colapso social (Dimenstein, 2000) e constitui por si mesma um fenômeno (Arendt, 1985).

Nesse sentido, requer preocupação com os modos como nos relacionamos com os sujeitos e com a necessidade de produzirmos políticas públicas nos âmbitos social e educacional que promovam práticas inventivas produtoras de vida saudável. Sobretudo, que possibilitem o equilíbrio necessário ao desenvolvimento físico, emocional e intelectual, bem como o desenvolvimento sadio e criativo das crianças no contexto educacional.

¹ Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha, Rua Castelo Branco, 1.801, CEP: 29.100-190, Centro, Vila Velha – ES, Brasil.

* Autor de correspondência: ivani.andrade@edu.vilavelha.es.gov.br

A escolha da temática da violência, sobretudo da invisibilidade de crianças em espaço institucional da educação infantil, se dá devido às pesquisadoras serem profissionais da Educação que estão em permanente acompanhamento pedagógico e intervenções junto às unidades escolares.

Nessa busca, apresentam-se concepções a respeito da visibilidade das crianças, principalmente quando elas são tidas como invisíveis, mesmo num espaço que é de direito, ou seja, a instituição escolar. E, também, como melhorar a práxis para manter as crianças um pouco mais interessadas nas aulas.

Isso leva a pensar e refletir em formas de contribuir com os estudos na seara pública e educacional relacionados à violência social na infância. Desse modo, faz-se necessário compreender as novas formas violentas com as quais os seres humanos se relacionam no cotidiano, onde segundo Gentili, Mongim e Gomes (2009) agentes e vítimas são envolvidas nas mesmas relações sociais e se incorporam aos processos que reproduzem a vida, o lucro, a competitividade, assim como a ambição e sonhos por dias melhores. E, ao mesmo tempo, enfrentar a violência da invisibilidade de crianças (Dimenstein, 2006; Gallego-Henao, 2015), pois, ainda, são invisibilizadas nos diferentes campos da atividade humana (Araújo, 2015; Unicef do Brasil, 2016; Sarmiento, 2007); segundo Sarmiento (2000), isso ocorre porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito.

A questão da violência sob todas as formas, sobretudo contra crianças, que produz exclusão, conduz às possíveis intervenções no que tange aos processos de visibilidade da criança junto à ampliação de conhecimento e à produção de saúde física e emocional, por meio da apropriação das questões sociais, bem como da violência social que ocorre no interior da instituição escolar. Considerando que, historicamente, as crianças têm sido invisíveis na sociedade (Gallego-Henao, 2015). E, também, segundo Sarmiento (2000), devido haver uma crescente importância e visibilidade das crianças na sociedade contemporânea. Além do Estado se constituir em um instrumento de violência a partir do controle das classes dominantes conforme Marx segundo análises de Arendt (1985).

Essa realidade, também, instiga a busca de mais conhecimentos a respeito das legislações, conceitos, formas de jogar luz sobre as crianças tidas como invisíveis no espaço da educação infantil, considerando que as experiências vividas na infância refletem na vida adulta. E, também, devidos às marcas física, emocionais e de negligência relacionadas à violência podem trazer sérias complicações no desenvolvimento da criança, no que tange aos aspectos da saúde e da capacidade de aprendizagem (Raposo; Coelho, 2015). E, assim, aponta algumas indagações: Quais conceitos de violência têm permeado a sociedade? Como se desenvolvem os processos de ensino-aprendizagem das crianças que vivenciaram situações de invisibilidade escolar? Como a escola pode contribuir para a visibilidade da criança na qualificação do processo ensino-aprendizagem?

O presente artigo tem como objetivo geral compreender os processos de invisibilidade de crianças que vivenciaram situações de violência nas relações sociais. E, como objetivos específicos:

buscar aprofundamento a respeito da invisibilidade infantil em espaço institucional de educação; compreender como a escola pode contribuir para a visibilidade da criança na qualificação do processo ensino-aprendizagem; pesquisar a existência de práticas inventivas que promovam o envolvimento sadio e criativo das crianças nos contextos social e educacional.

MATERIAL E MÉTODOS

Na busca por esse conhecimento, recorreu-se à pesquisa social para explicar a realidade social com caráter exploratório, tendo como metodologia da pesquisa a revisão bibliográfica (Gil, 2010), tendo em vista que as pesquisas em educação, assim como as pesquisas nas áreas das ciências humanas e sociais, são essencialmente qualitativas. Segundo Arendt (1985), ninguém que se dedique à meditação sobre a história e a política consegue se manter ignorante do enorme papel que a violência desempenhou sempre nas atividades humanas.

Assim, a preocupação está focada nos processos de invisibilidade das crianças no espaço escolar da educação infantil, pois se faz necessário conhecer como esse fenômeno, enquanto uma questão social manifesta.

A temática da violência social, especificamente, a da invisibilidade infantil no espaço institucional da educação infantil tem mobilizado fortemente os profissionais da educação. Concretamente está presente na vida de muitas crianças na sociedade e no interior de milhares instituições de educação infantil. Cotidianamente, vemos anúncios em jornais de práticas de todas as formas de agressões e conflitos, seja no campo da educação ou na sociedade, segundo Gentili, Mongim e Gomes (2009) parece que, de repente, todo tecido social se esgarça e a articulação da ordem se rompe.

Assim, o olhar, também, incidirá sobre o arcabouço legal que garante à criança os cuidados, proteção e formação para o seu crescimento e bem estar, como: a Declaração dos Direitos Humanos (1948); a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); a Constituição Brasileira (1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Além dos documentos supracitados, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) afirma em seu título de Proposta Pedagógica e Diversidade que as instituições infantis devem prever condições que assegurem a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresenta-se enquanto resultados e discussões conceitos sobre alguns tipos de violência, principalmente as que mais atingem as crianças na educação infantil. Na sequência discute-se sobre a invisibilidade da criança enquanto sujeito histórico que tem sido segregado e invisibilizada por algumas instituições, enquanto violência social, inclusive na escola. Ao mesmo tempo aponta algumas possibilidades pedagógicas e jogar foco de luz enquanto sujeito de direitos.

VIOLÊNCIA

A violência é como um estado de fratura nas relações de solidariedade social tendo em vista à relação das normas sociais e jurídicas vigentes (Durkheim, 1999). Segundo Gentili (2015), a barbárie do fenômeno da violência – em suas diversas formas – substituiu as normas e as condutas que podem ser expressas em palavras e em discursos articulados das diferentes ideologias e visões de mundo.

Nessa perspectiva, a violência contra criança é uma violação de direitos (Brasil, 2010). Existem várias formas de violência contra criança, dentre elas: a estrutural, a simbólica, a institucional, a negligência e abandono, a física, a psicológica, a sexual e a exploração econômica (Faleiros, 2006).

A violência estrutural diz respeito às condições adversas e injustas da sociedade para com a população mais desfavorecida economicamente (Faleiros, 2006; Minayo, 1993). Nessa direção, segundo Monteiro (2010) a violência é um fenômeno social e histórico de grande relevância na atualidade. Essa violência tem várias formas de manifestação (Minayo, 2001). A violência estrutural incide diretamente sobre as condições de vida, devido decisões histórico-econômicas, políticas e sociais que ampliam a exclusão social de um importante contingente populacional (Faleiros, 1997; Minayo, 2001; Minayo-Gomes; Thedim-Costa, 1999).

A violência estrutural é uma importante dimensão da vulnerabilidade enquanto questão social, diz respeito aos aspectos políticos, culturais e ideológicos (Faleiros, 1997). Ocorre nas relações sociais por meio de violência simbólica ao estabelecer a ordem hierárquica sendo produzido por meio da dominação e exploração sobre as categorias sociais, impondo-lhes um modo de ser sujeito (Saffioti, 2001).

A violência institucional indica o local onde ela é praticada como, por exemplo, instituições de saúde, escolas e abrigos. Essas instituições são compostas por estruturas cujas leis e valores regem a sociedade (Houaiss, 2010). Esse tipo de violência ocorre pela falta de cuidados de quem deveria proteger, ou seja, por órgãos e agentes públicos, inclusive deixa distante a ideia de um Estado democrático, já que crianças, ainda, não são vistas como sujeitos de direitos (Instituto Latino-Americano

das Nações Unidas Para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente, 2016) em sua plenitude. Esse tipo de violência manifesta-se na forma física, psicológica e sexual (Faleiros, 2006).

Negligência e abandono é um tipo de violência que ocorre na relação entre adultos e crianças, que segundo Faleiros (2006) é baseada na omissão, rejeição, no descaso, na indiferença, no descompromisso, desinteresse, na negação da existência. Representa uma omissão em relação às obrigações da sociedade, expressando-se na falta de alimentos, de vestimenta, de cuidados escolares e com a saúde (Minayo, 2001).

Segundo Faleiros (2006) a violência física é considerada uma relação social de poder manifesta nas marcas que ficam principalmente no corpo, machucando-o, causando-lhe lesões, ferimentos, fratura, queimaduras, traumatismos, hemorragias e até a morte. E, também, segundo Waiselfisz (2012) constitui se em atos violentos com uso da força física de forma intencional.

A violência psicológica ocorre quando os adultos depreciam as crianças sistematicamente, bloqueando seus esforços de autoestima e realização. E, também, ameaçam de abandono e crueldade; podendo ocorrer, também, entre crianças (Faleiros, 2006; Minayo, 2001).

Segundo Felizardo, Zürcher e Melo (2006 *apud* Andrade; Borges, 2015) a violência sexual é uma das faces mais perversas da violência praticada, na maioria das vezes, por pessoas com quem a vítima mantém relação de proximidade e confiança. Constitui-se uma violação de direitos, uma transgressão e uma relação de poder, pois é abuso delituoso da sexualidade, no caso, da criança (Faleiros, 2006). E também em uma restrição extrema do sexual e autonomia reprodutiva (Blake et al., 2014). Ocorre numa relação cujo vínculo pode ser caracterizado intra ou extrafamiliar (Azambuja, 2011; Faleiros, 2006). Segundo Saffioti (1992 *apud* Azambuja 2011) a violência sexual intrafamiliar é caracterizada como uma violência de gênero. No Brasil, os registros oficiais da segurança pública indicam 15,9 casos de violência sexual por 100 mil habitantes; sua prevalência é sujeito a variações regionais, com um impacto maior em populações com baixos níveis de desenvolvimento social e econômico (Blake et al., 2014).

Já, Segundo Faleiros (2006) a exploração econômica ocorre quando crianças e adolescentes são constrangidos, convencidos ou obrigados a exercer funções e a assumir responsabilidades de adulto, inapropriadas à etapa de desenvolvimento e, também, são explorados economicamente (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, 2015).

Como a violência perpassa todo meio social, sua manifestação, produção ou reprodução, na escola não seria diferente, pois está intimamente interligada ao convívio social, principalmente pelo fato da criança apresentar um determinado comportamento, socialmente e culturalmente, corporificado em qualquer lugar. Infelizmente, muitas vezes, a escola apresenta-se num contexto institucional segregatório (Connell, 1997 *apud* Terigi, 2004). Dessa forma, a violência no cenário escolar é um dos mais antigos e vem se transformando em um problema social, ou seja, em uma questão social. A escola

transformou-se em cenário de agressão, autoritarismo e desrespeito mútuo, sobre perspectiva que expressam a globalização e a exclusão social (Abramovay; Avancini; Oliveira, 2016).

De acordo com Abramovay, Avancini e Oliveira (2016), o especialista Bernard Charlot amplia o conceito de violência na escola, classificando-o em três níveis: violência que inclui golpes, ferimentos, roubos, crimes, vandalismos e sexual; incivildades consideradas humilhações, palavras grosseiras e falta de respeito; e violência simbólica no âmbito institucional compreendida como desprazer no ensino, por parte dos alunos, e negação da identidade e da satisfação, pelos profissionais.

INVISIBILIDADE DE CRIANÇAS E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Gallego-Henao (2015), em estudo sobre a participação infantil, tece sobre a história da infância na Europa registrando que, inicialmente, as crianças eram vistas como seres *cosificados* numa concepção de pequeno adulto (Sánchez, 2008) ou adulto em miniatura (Ariès, 2011). E, em seguida, sob o ponto de vista da participação infantil como democracia, protagonismo infantil e cidadania, no qual as crianças eram consideradas como seres mínimos, imperfeitos e inferiores (De Mause, 1994). Já, Delgado (1998), também, as considerava inferiores e projeto de homem. Badinter (1991) como criatura sem personalidade. Enquanto que Galvis (2009) considerava ser objeto de misericórdia e assistência. Segundo Juárez (2008), a infância é uma etapa crucial para o desenvolvimento humano e uma construção social que em cada tempo opta por características específicas. Nesse estudo Juárez (2008) traz a Política Pública de Primeira Infância da Colômbia (2006) que considerava a criança como um ser humano que se encontra em processo de formação e que requer um tratamento particular.

Del Priore (2007) ao analisar a história da criança, no Brasil, põe uma nova ética para a infância, considerando que no processo sócio-histórico as crianças passaram de reis a ditadores. Afirma a existência de uma enorme distância entre o mundo infantil internacional e o brasileiro, principalmente na barbárie materializada nos índices sobre trabalho infantil, sobre a exploração sexual, no uso que o tráfico de drogas faz dos menores carentes. Na sociedade escravista a criança mandava e o adulto escravo obedecia. Mesmo com a abolição da escravidão as crianças e adolescentes moradoras das senzalas continuaram trabalhando. O que não foi diferente na República, pois labutava na lavoura, sob a alegação de que era o melhor integrante.

Com a entrada de imigrantes para alavancar a industrialização trouxe a imagem de crianças no trabalho fabril. Dessa forma, a criança era vista como gente grande; à sombra, à margem da sociedade, num passado e presente cheio de tragédias anônimas como, por exemplo, a venda de crianças escravas, a sobrevida nas instituições, as violências sexuais, a exploração de sua mão de obra (Del Priore, 2007).

Na década de 90 a infância passa ser considerada como categoria social e objeto de estudo da sociologia. A partir desse fato, a infância passa ser vista como categoria social e as crianças como atores sociais. Sendo a infância como categoria social do tipo geracional numa posição subalterna face à geração adulta; invisibilizada enquanto atores políticos (Sarmiento, 2000).

No século XX, a criança passa a ser colocada como pauta de sujeito de direitos, principalmente no que diz respeito à educação e concepções sobre desenvolvimento infantil com interesse em estudá-la voltada para o cuidado e à proteção. No século XXI os estudos e políticas discorrem sobre o reconhecimento da criança como seres humanos titulares de direitos, merecedores de respeito, proteção e amor, não esquecendo seu papel de protagonista (Gallego-Henao, 2015).

Diante do exposto, a criança nem sempre foi vista como um sujeito de direitos, ora como ser inferior, com mão de obra, ora como sujeito de direitos, porém, ainda, sujeito em desenvolvimento posto pelos parâmetros legais (Brasil, 2009); e não um ser numa fase própria do desenvolvimento humano (Sarmiento, 2007). Dessa forma, infelizmente, ainda, é vista como objeto, pois na maioria das vezes é considerada propriedade privada pelos pais e ou responsáveis, seja para fins educativos ou econômicos (Saffioti, 2001). Ou, também, para proteção (Sarmiento, 2007). Diante do exposto, a criança é invisibilizada socialmente ao longo de seu processo sócio-histórico (Dimenstein, 2006).

Segundo, Scheinkman (2006 *apud* Dimenstein, 2006), ao argumentar sobre capital social, o processo de invisibilidade começa de forma aguda dentro de casa. A violência constitui-se num comportamento que se torna uma linguagem. Esse modo de linguagem, também, é citado por Foucault (1996) ao tratar da ordem do discurso e por Arendt (2010), na retórica quando explica que a pura violência é muda.

Para o Fundo das Nações Unidas para a Infância do Brasil (Unicef do Brasil, 2016), a violência manifesta-se em todos os lugares, pode ser na comunidade, na escola, nas instituições socioeducativas e, inclusive, na família; a invisibilidade é considerada uma faceta cruel dessas agressões.

Nessa perspectiva, Houaiss (2010), define que o invisível é o que não se pode ser visto, por isso é conceituado como invisibilidade. Essa invisibilidade vem ampliando devido às mudanças profundas da sociedade. Segundo Sarmiento (2007) a invisibilidade é, no caso, homóloga da exclusão: as crianças são o grupo geracional mais afetado pelas desigualdades sociais e pelas carências das políticas públicas.

Diante disso, a educação deve elaborar novas formas para ajudar a desenvolver habilidades. Isso significa ir além da leitura, da escrita e do cálculo, focando em ambientes de aprendizagem, bem como sobre novos métodos de aprendizagens voltados para o reforço da justiça, da equidade social e da solidariedade global. Abordando a alfabetização cultural tendo como base o respeito e dignidade igual para todos, numa visão humanística com desenvolvimento sustentável (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, 2015).

Nessa visão humanística, o cuidar e o educar devem ser vislumbrados como funções complementares e indissociáveis trazendo a concepção de criança como um ser humano completo (Filho, 2001; Ramos; Alegre, 2003). Assim, segundo o documento curricular de Vitória (2006) cuidar e educar, na perspectiva do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, implica garantir a ela o direito de ampliar as suas experiências de maneira prazerosa, implica garantir atenção e afeto, sobretudo nas situações que geram medo, insegurança e conflito.

Ou, segundo Alencar (2001), educar é operar na recuperação do público, do social, do espaço da política. Nesse sentido, vale lembrar que segundo a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), em seu Título II que trata dos Direitos e Garantias Fundamentais, no Capítulo II dos Direitos Sociais, no artigo 6º, constituem direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados.

Apesar da existência do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 2009), dentre outras legislações, a Vara da Infância e da Juventude, o Ministério Público, os Conselhos Tutelares, as escolas estão entre os principais órgãos de proteção à criança e ao adolescente, porém fazem-se necessário que outras práticas se instituem diante da invisibilidade da criança.

A sociedade da informação pode interferir positivamente para que as pessoas constituem-se cidadãos (Alarcão, 2005), pois aborda o conhecimento em rede como uma condição de vida, de existência das relações entre esses indivíduos, sujeitos cotidianos complexos e encarnados (Najmanovich, 2001 *apud* Ferraço, 2007). Muitas vezes, em uma turma, alguma questão passa como invisível aos olhos de quem está no seu cotidiano, principalmente, do professor e da família. A capacidade de decifrar esses sinais revela a existência de novas formas de inteligência prática. Segundo Pino (1991) é preciso nos aproximar e procurar compreender os sinais evidenciados pelas pessoas no seu modo de ser e estar no mundo. Nessa relação, o conceito de mediação semiótica permite explicar os processos de internalização e objetivação, as relações entre pensamento e linguagem ou a interação entre sujeito e objeto do conhecimento, questão fundamental da teoria do conhecimento, por isso a apropriação implica um processo de interiorização das funções psíquicas desenvolvidas ao longo da história social dos homens.

Segundo Leontiev (1978 *apud* Pino, 1991) a corrente sócio-histórica concebe o psiquismo humano como uma construção social. Daí a importância da forma do procedimento e da linguagem utilizada no momento da mediação (Luria, 2008). Para isso, a formação do professor é primordial para que haja diagnóstico, análise e mediação pedagógica, de acordo com a necessidade de cada sujeito; vislumbrando a singularidade única (Arendt, 2010). Considerando que segundo Hart (1993 *apud* Gallego-Henao, 2015) *los adultos necesitan aprender a escuchar, apoyar y a orientar, y a saber cuándo deben hablar y cuándo no deben hacerlo*. Em uma perspectiva de professor mediador que reinventa seu trabalho numa

dimensão coletiva, sendo que sua formação deve incluir a dimensão da profissionalização (Kramer, 2005).

Assim, a visibilidade do conhecimento deve ser perceptível para o profissional por meio da avaliação diagnóstica e de seu caráter formativo. Para isso, o planejamento é essencial considerando a faixa etária e a etapa da educação. Entretanto, o planejamento é pobre em conhecimento no que diz respeito às formas concretas em que a educação se converte em experiência dos sujeitos, devido ao desconhecimento por parte do professor (Terigi, 2004). Dessa forma, o currículo prescrito nem sempre é cumprido, fazendo com que surja o currículo real; o que possibilita a diversidade de ações, interações, superações e ressignificações, produzidas e compartilhadas nos cotidianos escolares possibilitando processos de formação continuada aos sujeitos envolvidos (Barros, 2005).

Nessas relações, nem sempre, as crianças estão sendo percebidas pelos professores as marcas tidas como invisíveis seja psicológica ou cognitiva decorrentes de um ato de violência física, psíquica ou social.

A criança quando vivencia processos de violência passa a se comportar de maneira diferente de antes, muitas vezes, apresenta apatia, agitação, irritabilidade, desconcentração, alheio ao que está posto, regressão cognitiva, dores, depressão, agressividade, sonolência (como fuga), mudança na linguagem oral, mudança de peso, dentre outros comportamentos, que, muitas vezes, podem ser considerados pistas segundo Faleiros (2006) acabam sendo invisibilizadas nas relações cotidianas.

Diante do exposto, a formação do professor com vista para esse diagnóstico, encaminhamento e mediação pedagógica para conseguir avanços significativos no processo ensino-aprendizagem da criança, produzindo uma pessoa com formação de conceitos humanísticos e sociáveis, se constitui elemento muito relevante, por influenciar no desenvolvimento cognitivo, psíquico e produção de conhecimento.

Assim, Rangel e Soares (2002) que descrevem o professor reflexivo como uma alternativa às dificuldades encontradas na formação inicial e continuada, defendida por Schön (2000), que centra sua teoria da reflexão-na-ação, pensar o que fazem enquanto fazem, que os profissionais desenvolvem em situações de incerteza, singularidade e conflito. Já Helenise Antunes e Faria (2012) acrescentam a essa formação o caráter de formação permanente numa perspectiva crítico-reflexiva; considerando o trabalho como finalidades humanas (Antunes, 2000).

Para isso, é preciso considerar que a Religião, a política e a ideologia marcam presença na concepção de mundo (Fonaper, 2000); tendo em vista que se constitui de um momento em que ocorre a interação dialógica entre professor e aluno (Holmes; Palheta, 2015). O que inclui aspectos significados de tolerância, que segundo Walzer (1999) é a coexistência pacífica de grupos de pessoas com histórias, culturas e identidades diferentes, podendo assumir formas políticas muito diferentes, com diferentes

implicações para a vida moral cotidiana – isto é, para as interações concretas e envolvimento mútuos de homens e mulheres.

Segundo Habermas (2009), a tolerância preserva uma comunidade política pluralista de se dilacerar em meio a conflitos oriundos de visões de mundos diferentes, entendendo que a garantia à liberdade religiosa expressa que é possível ser tolerante com as diferenças e eliminar preconceitos sociais. Assim, segundo Walzer (1999) deve permitir a coexistência pacífica de grupos ou indivíduos diferentes não é argumentar que se devem tolerar todas as diferenças concretar ou imagináveis, mas os diferentes arranjos sociais. Argumenta que a experiência é sempre mediada pela cultura na perspectiva de construção da paz, que segundo Neto (2017) designa a atitude que as nações devem tomar para manter a paz. Da mesma forma, os cidadãos devem conviver com as diferenças sociais para garantia dos direitos individuais.

Segundo Walzer (1999), nos Estados-nações e sociedades imigrantes, a tolerância da diferença é substituída por uma pressão no sentido da unidade e singularidade, um uma concepção de tolerância moderna e pós-moderna; mas às vezes conseguem apagar diferenças culturais e religiosas, estigmatizando minorias e forjando solidariedade.

Contudo, reconhecer a formação docente como prática social e reflexiva é uma atitude importante para a transformação (Esteban, 2001; Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, 2015). Assim, a escola além de ser inclusiva deve incluir, também, os professores e estudantes com suas histórias de vidas e suas marcas (Linhares, 2002).

Em estudos realizados por Bolzan (2005 *apud* Helenise Antunes; Faria, 2012), constata-se que ensinar exige tomada de decisões conscientes, comprometimento, apreensão da realidade, criticidade, reconhecimento e valorização da identidade cultural de professores e estudantes, respeitando seus saberes, disponibilidade para o diálogo, acreditando que a mudança é possível, curiosidade, reconhecimento de que a educação é ideológica, rigorosidade metódica e pesquisa. Em que o ensino assegure a todos os direitos educativos que os correspondem (Terigi, 2004).

Para essa resignificação, basta crer que é possível mudar o que está posto por meio do conhecimento na busca do saber com sabor do prazer (Linhares, 2002), a formação continuada de professores com vistas à visibilidade da criança enquanto sujeito de direitos é essencial, para uma prática inclusiva e menos violenta. Numa abordagem humanística e holística da educação preocupada com a paz, a inclusão e a justiça social. Tendo como pressupostos os princípios éticos e morais integrando múltiplas dimensões da existência humana. De forma a repensar os princípios normativos que regem a educação, em particular o direito à educação e a noção de educação como um bem público (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, 2015). Vislumbrando a

educação como um problema político e didático requer um nível de reflexão e proposta de um plano político (Terigi, 2004).

Portanto, segundo Vives (1537 *apud* Gallego-Henao, 2015) *la educación brindara una atención diferenciada atendiendo la edad, los procesos y los ritmos de cada sujeto*. Considerando que os processos de aprendizagem devem atender às especificidades das crianças, possibilitando que a educação possa gerar formas de trabalho pedagógico capaz de intermediar a relação das crianças com o saber e de habilitá-las para dominá-lo e construir poder intelectual (Terigi, 2004). Nesse sentido, dar à criança um lugar ao sol, jogando um foco de luz sobre ela, sobre sua forma de ser e pensar é uma forma de amá-la melhor (Del Priore, 2007).

A apropriação de conceitos de violência pelos professores, com vistas à proteção e visibilidade das crianças no processo ensino-aprendizagem, é de suma importância para que se tenha um olhar voltado para o cuidar e educar de forma indissociável. Nessa intenção política e pedagógica, vale ressaltar, o processo formativo desse profissional enquanto programa que faz parte de seus direitos e deveres, vislumbrando uma educação de qualidade socialmente referenciada. Assim, no processo educativo, deve jogar luz sobre a criança e, de fato, trazer a tona o papel da educação na sociedade, bem como na vida da criança e de seus grupos sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovay M, Avancini M, Oliveira H (2016). Violência nas escolas. In: *Direitos Negados*. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_02.pdf Acesso em: 11 fevereiro 2020. Acesso em: 11 janeiro 2016.
- Alarcão I (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Editora: Cortez, São Paulo. (Coleção Questões da Nossa Época)
- Alencar C (2001). Educar é humanizar. In: Gentili P; Alencar, C. *Educar na Esperança em tempo de desencanto - Com um epílogo do subcomandante Marcos sobre as crianças zapatistas*. Editora: Vozes, Petrópolis.
- Andrade IC, Borges LH (2015). Violência sexual contra crianças. In: Gentili RML, Coelho MCR. (Orgs.). *Investigações sobre violência e sociabilidade: desafios transdisciplinares*. Editora: Veras, São Paulo. (Pesquisa) 5(9): 93-111.
- Antunes R (2000). *Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 3 ed. Editora: Boitempo, São Paulo.
- Araújo VC (2015). Estatuto faz 25 anos e enfrenta desafios. *A Gazeta*. Caderno Cidades. Vitória, 13 jul. 3p.

- Arendt R (2010). *A condição humana*. Tradução: Roberto Raposo. Revisão Técnica: Adriano Correia. 11 ed. Editora: Florense Universitária, Rio de Janeiro.
- Arendt R (1985). *Da violência*. Título original On violence. Tradução de Maria Cláudia Drummond. Editora: Publicação da Editora, Rio de Janeiro.
- Ariès P (2011). *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Editora LTC, Rio de Janeiro.
- Azambuja MRF (2011). *Inquirição da criança vítima de violência sexual: proteção ou violação de direito?* Editora: Livraria do Advogado, Porto Alegre.
- Badinter E (1991). *L'amour en plus*. Histoire. Paidós Ibérica, Barcelona.
- Barros MEB (2005). Formação de professores/as e os desafios para a (re)invenção da escola. In: Ferrazo CE. *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e o currículo*. Editora: Cortez, São Paulo.
- Blake MT, Drezett J, Vertamatti MA, Adami F, Valenti V, Paiva AC, Viana JM, Pedroso D, Abreu LC (2014). *Characteristics of sexual violence against adolescent girls and adult women*. Disponível em: <http://www.biomedcentral.com/1472-6874/14/15>. Acesso em: 24 janeiro 2020.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Obra coletiva de autoria Pinto ALT, Windt MCVS, Siqueira LEA. 26. ed. Editora Saraiva, São Paulo. (Coleção Saraiva de legislações).
- Brasil (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Editora: MEC/SEB, Brasília.
- Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Lei Federal n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 e legislação correlata. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012.
- Brasil (1990). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Editora: Ministério Público do Estado do Espírito Santo, Vitória.
- Dimenstein G (2000). *O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil*. Editora: Ática, São Paulo.
- Dimenstein G (2006). *O mistério das bolas de gude: histórias de humanos quase invisíveis*. Editora: Papirus, Campinas. 51p.
- De Mause L (1994). *História de la infancia*. Companhia de publicidade Alianza Universid, Madri.
- Delgado B (1998). *História de la infancia*. Editora Ariel, Barcelona.
- Del Priore M (Org.) (2007). *História das crianças no Brasil*. 6. ed. Editora: Contexto, São Paulo.
- Durkheim E (1999). *Da divisão do trabalho social*. Editora: Martins Fontes, São Paulo.
- Esteban MT (2001). *O que sabe quem erra?* Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Editora: DP&A, Rio de Janeiro.
- Faleiros VP (1997). *A violência sexual contra crianças e adolescentes e a construção de indicadores: a crítica do poder, da desigualdade e do imaginário*. Editora: CECRIA, Brasília.

- Faleiros VP (2006). *Formação de educadores (as): subsídios para atuar no enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes*. Editora: MEC/SECAD/UFSC/SEaD, Brasília; Florianópolis.
- Ferraço CE (2007). Pesquisa com o cotidiano. *Educação e Sociedade*, 28(98): 73-95.
- Filho AL (2001). Proposições para uma educação infantil cidadã. In: Garcia RL, Filho AL (Orgs.). *Em defesa da Educação Infantil*. Editora: DP&A, Rio de Janeiro.
- Fonaper - Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. Ensino Religioso (2000) Capacitação para um novo milênio: ensino religioso e o conhecimento religioso. Caderno n. 3.
- Foucault M (1996). *A ordem do discurso: Aula inaugural no College de France, 197*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. Editora: Loyola, São Paulo.
- Gallego-Henao AM (2015). Participación infantil. História de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1): 151-165.
- Galvis L (2009). La convención de los derechos del niño veinte años después. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(7): 587-619.
- Gentili RML, Mongim A, Gomes A (2009). Repercussões da nova ordem na eclosão da violência. *Emancipação*. 4(1):35-59, 2004.
- Gentili RML, Mongim A, Gomes, A (2015). Transformações societárias recentes e as raízes da violência atual. In: Gentili RML, Coelho MCR (Orgs.). *Investigações sobre violência e sociabilidade: desafios transdisciplinares*. Editora: Veras, São Paulo. (Pesquisa) 19-40p.
- Gil AC (2010). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Editora: Atlas, São Paulo.
- Gomes R (1997). A violência social em questão: referenciais para um debate em saúde pública. *Rev.latinoam.enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 5, n. 2, abril. 93-100p.
- Helenise AS, Farias GF (2012). A constituição de grupos de pesquisa: projeções sociais e atuação do grupo de estudos e pesquisa sobre formação inicial, continuada e alfabetização (GEPFICA). In: Coria A, Reguera A (Compiladoras). *Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas (VEIPE)*. Córdoba: Comisión Científica Del V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas - Universidad Nacional de Córdoba y Asociación de Universidades Grupo Montevideo.
- Habermas J (2009). *Entre naturalismo e religião: estudos filosóficos*. Editora: Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro. 286p.
- Holmes MJT, Palheta F (2015). Ensino Religioso no currículo da Educação Básica. In: Pozzer A [et al]. (Orgs.). *Ensino Religioso na Educação Básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Editora: Saberes em Diálogo, Florianópolis.
- Houaiss A (2010). *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. Editora: Objetiva, Rio do Janeiro.

- Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente (Ilanud) (2016). Violência institucional: Quando o Estado agride a criança. In: *Direitos Negados*. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_06.pdf Acesso em: 11 janeiro 2020.
- Juárez L (2008). La infancia de nuestro tiempo: demandas en la formación Docente. X Congreso Nacional y II Congreso Internacional: Repensar la niñez en el siglo XXI. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina, 25-27 de septiembre. Disponible: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/X-CNREDUEI/eje3/Juarez.pdf> Recuperado el: 21 de enero 2012.
- Kramer S (2005). Aprendendo com a criança a mudar a realidade. *Revista Criança*, 5-8.
- Lara R (2009). A incidência da teoria social crítica no serviço social. *Serviço Social & Realidade*, 18(1): 43-59.
- Linhares CF (2002). O direito de saber com sabor: supervisão e formação de professores na escola pública. In: Sllva JC, Rangel M (Org.). *Nove Olhares sobre a Supervisão*. Editora Papirus, São Paulo. 59-90p.
- Luria AR (2008). *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. Tradução: Fernando Limongeli Gurgueira. Editora: Ícone, São Paulo.
- Minayo MCS (1993). A violência social sob a perspectiva da saúde pública. *Cadernos de saúde pública*, Rio de Janeiro, n. 10 (Suplemento I). 07-18p.
- Minayo MC (2001). Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde. *Revista Brasileira Saúde Materno Infantil*, 1(2): 91-102.
- Minayo-Gomes C, Thedim-Costa SMF (1999). Precarização do trabalho e desproteção social: desafio para a saúde coletiva. *Ciências & Saúde Coletiva*, 4(2): 411-421.
- Monteiro CRT (2010). *Teoria social e o projeto ético-político do serviço social*. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12513849/teoria-social-e-o-projeto-etico-politico-do-uff>. Acesso em: 09 junho 2020.
- UNIC (1948). Declaração Universal Dos Direiros Humanos. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em 13 julho 2020.
- Neto AP (2017). A tolerância religiosa como princípio jurídico-político. In: Perondi I, Neto AP (Orgs.). *Intolerância e tolerância religiosa: análise e perspectiva*. Editora: Fons Sapientiae, São Paulo: 133p.
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (2015). *Repenser l'Éducation: Vers un bien commun mondial?* Maison d'édition: Place de Fontenoy/UNESCO, Paris.
- Pino A (1991). *Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética*. Editora: Papirus: Centro de Estudos Educação de Educação e sociedade (CEDES), São Paulo.

- Ramos AJL, Alegre AMP (2003). Cuidar e educar no berçário: a superação de um paradoxo na educação infantil. *Pátio Educação Infantil*. Ano I. n. 1.
- Rangel IS, Soares MCS (2002). O Professor Reflexivo. In: Carvalho JM (Org.). *Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade*. Editora: EDUFES, Vitória.
- Raposo FAG, Coelho MCR (2015). Violência doméstica contra crianças. In: Gentili R.ML, Coelho MCR (Orgs.). *Investigações sobre violência e sociabilidade: desafios transdisciplinares*. Editora: Veras, São Paulo.
- Saffioti HIB (2001). Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. *Cadernos Pagu*. São Paulo: [s.l.]. p. 115-136.
- Sarmiento MJ (2000). Sociologia da Infância: correntes, problemas e controvérsias. In: *Sociedade e Cultura* 2. Cadernos do Noroeste, série sociologia, 13(2), 145-164.
- Sarmiento MJ (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In: Sarmiento MJ, Vasconcellos VM (Org.). *Infância invisível*. Editora: Junqueira & Martins, Araraquara. 25-49.
- Schön DA (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo designe para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Editora: Artmed, Porto Alegre.
- Terigi F (2004). La enseñanza como problema político. In: Diker G, Frigerio G. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de La educación em acción*. Editora: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Buenos Aires.
- Unicef do Brasil (2016). *Crescer sem violência*. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/activities_9410.htm Acesso em: 20 março 2020. Acesso em: 11 janeiro 2016.
- Vitória (2006). *Educação Infantil: um outro olhar*. Editora: Multiplicidade/Secretaria Municipal de Educação/Gerência de Educação Infantil, Vitória-ES.
- Waiselfisz JJ (2012). *Mapa da Violência 2012: crianças e adolescentes do Brasil*. Editora: Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos, Rio de Janeiro.
- Walzer M (1999). *Da tolerância*. Tradução Almiro Pisetta. Editora: Martins Fontes, São Paulo. 4-10p.

ÍNDICE REMISSIVO

A

aporia, 65
atuação docente, 7, 14, 15, 21
aula de Filosofia, 55

C

criança, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 19, 20, 21,
22, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51

D

dialética, 56
diálogo, 14, 48, 54, 55, 57, 63, 64, 66, 67, 71
discurso, 54

E

educação, 2, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17,
18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32,
33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 51, 63
ambiental, 25
de jovens e adultos, 25, 27, 33
infantil, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17,
18, 19, 20, 21, 22, 39, 40, 41, 42, 50
ensino, 8, 10, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 22, 25, 26,
27, 28, 31, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 44, 47, 48,
49, 54, 56, 57, 63, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72
de Filosofia, 61
Fundamental e Médio, 28
transversal, 34
-aprendizagem, 12, 18, 19, 22, 40, 41, 47, 49
ethos, 54

F

formas simbólicas, 64

I

input, 68, 70
interdisciplinar, 27, 28, 30, 33, 35, 37
invisibilidade, 39

L

linguagem, 45, 46, 47, 55, 63, 64, 65, 66, 67, 69,
70, 71, 72, 73
logos, 54, 56

M

maiêutica, 63
método, 13, 55, 57, 58, 64, 65, 66, 67, 68, 69,
70, 72

O

output, 70

P

pathos, 54
persuasão, 56, 58, 59, 60, 61
pré-escola I, 7, 8, 14, 15, 21, 22

R

razão, 57, 59, 60, 61, 65, 66
retórica, 45, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61

V

violência, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 49

**ID LUCAS RODRIGUES
OLIVEIRA**



Mestre em Educação pela UEMS, Especialista em Literatura Brasileira. Graduado em Letras - Habilitação Português/Inglês pela UEMS. Atuou nos projetos de pesquisa: Imagens indígenas pelo “outro” na música brasileira, Ficção e História em Avante, soldados: para trás, e ENEM, Livro Didático e Legislação Educacional: A Questão da Literatura. Diretor das Escolas Municipais do Campo (2017-2018). Coordenador pedagógico do Projeto Música e Arte (2019). Atualmente é professor de Língua Portuguesa no município de Chapadão do Sul.

Contato:

lucasrodrigues_oliveira@hotmail.com.

ISBN 978-659912085-5



Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br