

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

A Educação no Brasil e no Mundo: Avanços, Limites e Contradições 3



Atena
Editora
Ano 2020

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

A Educação no Brasil e no Mundo: Avanços, Limites e Contradições 3



Atena
Editora
Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 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 Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – 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 Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano

Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
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 Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
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 Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
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
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
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
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
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

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

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

E24 A educação no Brasil e no mundo [recurso eletrônico] : avanços, limites e contradições 3 / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2020. – (A Educação no Brasil e no Mundo. Avanços, Limites e Contradições; v. 3)

Formato: PDF
 Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
 Modo de acesso: World Wide Web
 Inclui bibliografia
 ISBN 978-85-7247-933-2
 DOI 10.22533/at.ed.332202001

1. Educação. 2. Sociedade. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série.

CDD 370

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

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

APRESENTAÇÃO

Ítaca

Se partires um dia rumo à Ítaca

Faz votos de que o caminho seja longo repleto de aventuras, repleto de saber.

Nem lestrigões, nem ciclopes, nem o colérico Posidon te intimidem!

Eles no teu caminho jamais encontrarás.

Se altivo for teu pensamento

Se sutil emoção o teu corpo e o teu espírito tocar

Nem lestrigões, nem ciclopes

Nem o bravio Posidon hás de ver

Se tu mesmo não os lewares dentro da alma

Se tua alma não os puser dentro de ti.

Faz votos de que o caminho seja longo.

Numerosas serão as manhãs de verão

Nas quais com que prazer, com que alegria

Tu hás de entrar pela primeira vez um porto

Para correr as lojas dos fenícios e belas mercancias adquirir.

[...] Tem todo o tempo Ítaca na mente.

Estás predestinado a ali chegar.

Mas, não apresses a viagem nunca.

Melhor muitos anos lewares de jornada

E fundeares na ilha velho enfim.

Rico de quanto ganhaste no caminho

Sem esperar riquezas que Ítaca te desse. [...]

(KAVÁFIS, 2006, p. 146-147)

Freud, em *O mal-estar da civilização*, obra renomada e publicada em inúmeras edições, defende que a civilização é sinônimo de cultura. Ou seja, não podemos desassociar a funcionalidade cultural em organizar um espaço, determinar discursos e produzirem efeitos.

Por vivermos em tempos em que só o fato de existir já é resistir, seria ingenuidade, tanto de assujeitamento, quanto social, acreditar que a cultura não vem produzindo a resistência, principalmente na diferenciação social. Entre estudiosos, um dos pontos mais questionáveis, entre pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento, é sobre o papel do professor como agente cultural, no espaço escolar, mas não podemos legitimar que a escola, bem como o professor, sejam os principais influenciadores. Há, no social, trocas dialógicas, enunciativas e discursivas que configuram e constituem o sujeito em meio sua adequação individual, ou seja, o acultramento perpassa por “muitas mãos”, instituições, sujeitos, ideologias que

atuam na formação estrutural.

De acordo com nossas filiações, determinamos culturas, determinamos não culturas, assim como afirma Bourdieu (1989), que responsabiliza essas legitimações aos próprios sujeitos que as vivem. Resistir seria, neste caso, transformar o mundo no qual estamos inseridos.

A escola precisa ser transformada, há muito tempo ela serve à legitimação da cultura dominante. É de fundamental relevância que a escola esteja cada vez mais próxima daqueles que são, de certa forma, o coração que a faz pulsar, da comunidade escolar que, ao garantir sua identidade cultural, cada vez mais se fortalece no exercício da cidadania democrática, promovendo a transformação da escola em uma escola mais humanizada e menos reprodutora, uma escola que garanta, valorize e proteja a sua autonomia, diálogo e participação coletiva. Assim, dentro dessa coletânea, buscou-se a contribuição do conceito de mediação como um possível conceito de diálogo para com as problemáticas anteriormente explicitadas.

O termo ensino e aprendizagem em que o conceito de mediação em Vigotsky (2009) dá início à discussão a uma discussão sobre mediação, que considera o meio cultural às relações entre os indivíduos como percurso do desenvolvimento humano, onde a reelaboração e reestruturação dos signos são transmitidos ao indivíduo pelo grupo cultural. As reflexões realizadas, a partir dos artigos propostos na coletânea, nos mostram que a validação do ensino da arte, dentro das escolas públicas, deve se fundamentar na busca incessante da provocação dos sentidos, na ampliação da visão de mundo e no desenvolvimento do senso crítico de percepção e de pertencimento a determinada história, que é legitimada culturalmente em um tempo/espaço.

A escola precisa fazer transparecer a possibilidade de relações sociais, despertar e por assim vir a intervir nestes processos. Se deve analisar de maneira mais crítica aquilo que é oferecido como repertório e vivência artística e cultural para os alunos, bem como se questionar como se media estas experiências, ampliar as relações com a arte e a cultura, ao contrapor-se ao exercício de associação exercido muitas vezes pela escola nas práticas de alienação dos sujeitos diante de sua realidade.

Todos, no espaço escolar, atuando de maneira mais contributiva como lugar propício para ressignificação, mediação, produção cultural e diálogos culturais, que articulados junto a uma política cultural democrática podem vir a construir novos discursos que ultrapassam os muros que restringem a escola a este espaço de dominação, legitimado pelo atual sistema. A escola, dentro desta perspectiva, passa a ser concebida como um espaço de dupla dimensão. Dentro desta concepção, os processos de mediação potencializam a práxis de um pensamento artístico e cultural. É, atuando atrelado ao cotidiano, em uma perspectiva de mediação, que parte destes pressupostos apresentados que a escola passa a adquirir um carácter de identidade, resistente à homogeneização cultural. A escola pode causar novas impressões, pode abrir seu espaço para novos diálogos e conversações.

É preciso, no entanto, despertar esta relação, desacomodar-se do que é

imposto. Muitos são os fatores que teimam em desmotivar, no entanto, está longe desta ser a 90 solução para um sistema educacional que precisa de maneira urgente ser repensado. Ao acompanhar a ação nestas escolas, foi impressionante observar como a movimentação contagiava todos, até mesmo aos que observavam a movimentação e curiosos passavam pelo espaço, alunos de outras turmas apareciam para ajudar e tudo era visto com grande expectativa. Os alunos que participaram do processo aparentavam estar realmente coletivamente envolvidos, e isso pode ser observado nos depoimentos. O movimento observado na montagem, na realização da exposição e na ação educativa foi surpreendente e demonstra que a escola carrega realmente consigo algo muito precioso, que é pouco valorizado, o cotidiano real, o qual não está incluso em documentos, a parte viva da escola.

A presente ação demonstrou que a escola pode tomar rumos diferentes dos quais ela é designada pelo sistema. Aponta que um destes caminhos é apostar nos processos de mediação cultural que partam do cotidiano dos sujeitos que constituem este espaço. Assim, os processos de mediação cultural atrelados ao conceito de cotidiano não documentado atuam como exercício de partilha do sensível e colaboram na formação da práxis de um pensamento artístico e cultural. Esta concepção aqui analisada remete à tomada de uma nova postura frente ao ensino da arte e a concepção de espaço escolar assinala à construção de narrativas que possam contribuir para a construção de uma escola menos determinista e mais humanitária. Ao se realizar uma ação como esta proposta, o espaço escolar permite uma participação ativa e democrática entre seus autores, possibilitando a troca de vivências e experiências na comunidade escolar, promovendo um diálogo que potencializa a produção cultural dos alunos. A mediação dos trabalhos pelos alunos foi, segundo os depoimentos, algo muito rica e satisfatória para eles, os quais se mostraram maravilhados ao poderem partilhar de suas criações e apresentá-las à comunidade escolar.

Na ação educativa os alunos mediam o processo criativo e estes momentos de mediação, em absoluto, se configuraram como exercícios de partilha do sensível, que carregados de significados possibilitam a troca e o contato com o outro. Diante do que aqui se faz exposto, nada se tem a concluir como algo pronto e acabado, assim o que se faz é concluir uma etapa, que se transformará em múltiplas possibilidades de novos fazeres, desta teia de retalhos cabe, por agora, apreciar a parte que foi tecida e refletir, para sem muito tardar, sair em busca de outros retalhos que possa quiçá, um dia, tornar-se uma trama densa da práxis educativa e artística.

Boa leitura!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A EDUCAÇÃO E A DITADURA MILITAR BRASILEIRA EM TEMPOS DE DISCURSO DE PÓS-VERDADE	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Débora Cristina Machado Cornélio Paulo Rennes Marçal Ribeiro Heitor Messias Reimão de Melo Maria Regina Momesso Andreza de Souza Fernandes Monica Soares Carlos Simão Coury Corrêa Valquiria Nicola Bandeira	
DOI 10.22533/at.ed.3322020011	
CAPÍTULO 2	11
A AUTOMEDICAÇÃO, HÁBITOS E RISCOS PARA A SAÚDE	
Ramona Raquel Silva dos Reis Dienifer Patricia Pippi Uliane Macuglia	
DOI 10.22533/at.ed.3322020012	
CAPÍTULO 3	19
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR A PROPOSTA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O PROCESSO DE DISCUSSÃO E HOMOLOGAÇÃO	
Juliana Duarte de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.3322020013	
CAPÍTULO 4	32
A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO ESTADO DO MATO GROSSO ACERCA DA INCLUSÃO	
Ruth Alves de Souza Robson Alex Ferreira Wanessa Eloyse Campos dos Santos Josielen de Oliveira Feitosa Sandra Simone Silva Cruz Meire Ferreira Pedroso da Costa Daiany Takekawa Fernandes Huana Caroline Alves da Silva Jucelia Maria da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.3322020014	
CAPÍTULO 5	44
A COMUNICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE GESTÃO NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE BRUSQUE/SC	
Edson Batistel Josely Cristine Rosa Trevisol Ricardo Pereira	

DOI 10.22533/at.ed.3322020015

CAPÍTULO 6 63

A CONCEPÇÃO SOCIOPSICOLÓGICA COMO FUNDAMENTO DO ENSINO DA
INFORMÁTICA EDUCACIONAL ACESSÍVEL AOS ALUNOS CEGOS E COM BAIXA
VISÃO INCLUSOS NA ESCOLA COMUM

Lucia Terezinha Zanato Tureck
Vandiana Borba Wilhelm

DOI 10.22533/at.ed.3322020016

CAPÍTULO 7 77

A CONFIGURAÇÃO DE TENDÊNCIAS E VERTENTES HISTORIOGRÁFICAS
EDUCACIONAIS NA ATUALIDADE

Cássia Regina Dias Pereira

DOI 10.22533/at.ed.3322020017

CAPÍTULO 8 89

A CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR E O CURRÍCULO INTEGRADO

Liára Colpo Ribeiro
Ricardo Antonio Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.3322020018

CAPÍTULO 9 103

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO POR MEIO DO TEATRO:
APRENDIZAGEM EM MOVIMENTO

Maurício Mendes
Cláudia Ferreira Reis Concordido
Jeanne Denise Bezerra de Barros

DOI 10.22533/at.ed.3322020019

CAPÍTULO 10 113

A CONTRIBUIÇÃO DA CONSTRUÇÃO DE MODELOS NO PROCESSO ENSINO-
APRENDIZAGEM – UM CASO PRÁTICO

Gustavo Dinis Viana
Ana Paula Fonseca dos Santos Nedochetko
Paulo Eduardo Santos Nedochetko

DOI 10.22533/at.ed.33220200110

CAPÍTULO 11 117

A CONTRIBUIÇÃO DAS AÇÕES DE EXTENSÃO PARA O CURRÍCULO INTEGRADO

Jéssica dos Reis Lohmann Monteiro
Marcele Teixeira Homrich Ravasio

DOI 10.22533/at.ed.33220200111

CAPÍTULO 12 130

A DISTRIBUIÇÃO DAS ÁREAS VERDES NO MUNICÍPIO DE JUARA/MT

Daline Begnini Martins

DOI 10.22533/at.ed.33220200112

CAPÍTULO 13	135
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA INTERCONECTIVIDADE COM O ESPAÇO SOCIAL: ESTRATÉGIAS DE INTEGRAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A GOVERNANÇA DA ÁGUA E DO TERRITÓRIO	
José Aldair Pinheiro Amauri Carlos Bampi Edineuza Alves Trogillo Renata Maria da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.33220200113	
CAPÍTULO 14	144
A FÍSICA DOS INSTRUMENTOS DE PERCUSSÃO	
Maria Lúcia Netto Grillo Luiz Roberto Perez Lisbôa Baptista	
DOI 10.22533/at.ed.33220200114	
CAPÍTULO 15	155
A FORMAÇÃO DE AGENTES RESPONSÁVEIS PELO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO XADREZ: UMA ANÁLISE QUANTITATIVA DO CONTEXTO BRASILEIRO	
Cleiton Marino Santana Jéssica Dos Anjos Januário Danielle Ferreira Auriemo	
DOI 10.22533/at.ed.33220200115	
CAPÍTULO 16	162
A GESTÃO COMPARTILHADA: REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO E A ATUAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR	
Gislaine Buraki de Andrade Isaura Monica Souza Zanardini	
DOI 10.22533/at.ed.33220200116	
CAPÍTULO 17	173
A INCLUSÃO DA MODALIDADE A DISTÂNCIA EM PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS	
Lygia Gottgroy Fraga Zigolis Filha de Oliveira Patrícia Fernandes Lazzaron Novais Almeida Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.33220200117	
CAPÍTULO 18	184
A INCLUSÃO ESCOLAR ATRAVÉS DO OLHAR DO PROFESSOR	
Rubia Rabelo Vieira Graziela Amboni Rafael Zaneripe de Souza Nunes Karin Martins Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.33220200118	
CAPÍTULO 19	195
A INSERÇÃO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Bárbara Macedo	

DOI 10.22533/at.ed.33220200119

CAPÍTULO 20 203

A LITERATURA POPULAR E O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: DO LEITOR AO NAVEGADOR

Kelly Cristina Coutinho
Geni Emília de Souza
Carlos Adriano Martins

DOI 10.22533/at.ed.33220200120

CAPÍTULO 21 213

A PAISAGEM EM RELAÇÃO À URBANIDADE E AS GEOTECNOLOGIAS NA PERSPECTIVA DA SUA IMPORTÂNCIA PARA A GEOGRAFIA

William James Vendramini

DOI 10.22533/at.ed.33220200121

CAPÍTULO 22 224

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR E SUAS CONEXÕES COM OS MEIOS SOCIAIS

Michelline Santana de Oliveira
Pollyana Sampaio Rodrigues dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.33220200122

CAPÍTULO 23 233

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Karin Cozer de Campos
Ângela Maria Silveira Portelinha

DOI 10.22533/at.ed.33220200123

CAPÍTULO 24 245

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA SALA MULTISSERIADA DA ESCOLA MUNICIPAL ALICE NEVES DE SOUZA

Emanuela Pereira da Silva
Adlândia do Nascimento Dias
Daiane Pinheiro de Souza Cardoso
Deidiane Rodrigues da Silva
Pedro Paulo Souza Rios
Rosilaine Moreira do Nascimento

DOI 10.22533/at.ed.33220200124

CAPÍTULO 25 256

AÇÕES AFIRMATIVAS NA MEDIAÇÃO DAS POSIÇÕES DE VULNERABILIDADE SOCIAL E FRACASSO ESCOLAR: ACOMPANHAMENTO EDUCACIONAL COM ESTUDANTES RESIDENTES EM CASAS DE ACOLHIMENTO

Filipi Augusto Batinga Simões
Naila Jenisch Chaves
Quézia Vila Flor Furtado

DOI 10.22533/at.ed.33220200125

CAPÍTULO 26 261

ADAPTANDO TEXTOS PARA ACADÊMICOS CEGOS: A VOZ DE TÉCNICAS, ESTAGIÁRIAS E BOLSISTAS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Lucia Terezinha Zanato Tureck
Letícia Nunes Goulart
Ana Carolina Madeira Moreira da Silva
Caroline Sousa Santos
Mariana Bernartt da Silva

DOI 10.22533/at.ed.33220200126

CAPÍTULO 27 271

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO CLUBE DE CIÊNCIAS ATRAVÉS DE UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Luciane Naiane Araujo Neto
Elizabeth Orofino Lucio

DOI 10.22533/at.ed.33220200127

CAPÍTULO 28 279

ANÁLISANDO ERROS EM EQUAÇÕES DO 1º GRAU EM UMA TURMA DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Erick Cristian Tourão Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.33220200128

CAPÍTULO 29 287

ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO - A CONSOLIDAÇÃO DE UMA SUBÁREA EPISTEMOLÓGICA

Adelcio Machado dos Santos
Rodrigo Regert

DOI 10.22533/at.ed.33220200129

CAPÍTULO 30 299

APRENDIZAGEM COOPERATIVA: VIVÊNCIAS DE UMA VOLUNTÁRIA NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE CÉLULAS COOPERATIVAS, UNEMAT, CÁCERES/MT

Daiany Takekawa Fernandes
Cleide Aparecida Ferreira Da Silva Gusmão
Daniely Takekawa Fernandes
Neireluce Neuza Yosiko Takekawa
Rangel Gomes Sacramento
Rafael Cebalho Cambara
Yesa Maria Ferreira De Carvalho
Fernanda Delfina Da Silva Akerley Marques
Luiz Vieira de Souza Neto
Ana Karla Pereira Viegas
Thulio Santos Motta
Glauciane Ferreira Souza

DOI 10.22533/at.ed.33220200130

CAPÍTULO 31 305

ARENA DA EDUCAÇÃO: ESCOLA PLENA VOCACIONADA AO ESPORTE

Cleiton Marino Santana

Flávio Marcelo Bueno de Castro
Alexandre Moreno Espíndola
Alexandre Castro Silva
Eva Karoline Baroni

DOI 10.22533/at.ed.33220200131

CAPÍTULO 32 316

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Cristina Célia Rocha de Macêdo
Rosalina Rodrigues de Oliveira
Roseli de Melo Sousa e Silva
Wivian Rodrigues Brasil

DOI 10.22533/at.ed.33220200132

CAPÍTULO 33 329

PLANEJAMENTO DE ENSINO: UMA AÇÃO PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA

Cristina Célia Rocha de Macêdo
Rosalina Rodrigues de Oliveira
Roseli de Melo Sousa e Silva
Natália Bezerra de Souza Madela

DOI 10.22533/at.ed.33220200133

CAPÍTULO 34 341

AS FUNÇÕES DA UNIVERSIDADE - ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Adelcio Machado dos Santos
Joel Haroldo Baad

DOI 10.22533/at.ed.33220200134

SOBRE A ORGANIZADORA..... 348

ÍNDICE REMISSIVO 349

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Data de aceite: 02/01/2020

Cristina Célia Rocha de Macêdo

Graduada em Pedagogia e Psicologia,
Professora, pós-graduada em Ensino Superior
pela Faculdade de Tecnologia de Palmas (FATEP-
TO)

Rosalina Rodrigues de Oliveira

Graduada em Pedagogia, Professora, doutorada
em Educação pela Universidade de Brasília (UnB-
DF)

Roseli de Melo Sousa e Silva

Graduada em Pedagogia, Professora, mestre em
Educação pela Universidade Católica de Brasília
(UCB-DF)

Wivian Rodrigues Brasil

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário
Planalto do Distrito Federal (UNIPLAN-DF)

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo geral analisar como ocorre o processo avaliativo de alunos com deficiência inseridos no primeiro e terceiro ano do ensino fundamental segundo a perspectiva dos professores de uma escola pública do DF. Como objetivo específico visa identificar a melhor forma de avaliar os alunos com deficiência, investigando o uso da avaliação formativa no processo de ensino aprendizagem do aluno incluído no primeiro e terceiro ano do ensino fundamental da escola pesquisada. A pesquisa, de caráter qualitativo, com a aplicação de questionário

e observação de campo, foram as opções escolhidas, servindo de instrumentos de coleta de dados, para viabilizar o estudo. Houve a participação de duas professoras, que serviram como sujeitos de pesquisa em uma escola pública do Distrito Federal. Nessa abordagem, foi identificado duas categorias de análise, as quais possibilitaram, constatar que, avaliar o aluno com necessidades especiais exige um olhar sensível do docente, o que requer respeito a forma individual de aprender do educando, assim como uma constante reflexão sobre a própria atuação pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Educação Inclusiva. Prática Pedagógica

ABSTRACT: This paper aims to analyze how the evaluation process of students with disabilities inserted in the first and third year of elementary school occurs from the perspective of teachers of a public school in the DF. The specific objective is to identify the best way to evaluate students with disabilities by investigating the use of formative assessment in the teaching process. The qualitative research, with the application of a questionnaire and field observation, were the options chosen to make this study viable, serving as data collection instruments. Two teachers from a public school in the Federal District participated. In this approach, two categories of analysis were identified, which made it possible

to find that assessing the student with special needs requires a sensitive look from the teacher, which requires respect for the individual way of learning of the student, as well as a constant reflection on their own. pedagogical performance.

KEYWORDS: Evaluation. Inclusive education. Pedagogical Practice

INTRODUÇÃO

A avaliação é um tema complexo que acarreta controvérsias no contexto escolar. É possível encontrar pessoas que defendam a sua prática, assim como outros que façam apologias a sua extinção. Contudo, uma coisa é fato, a avaliação é um fenômeno inerente ao processo de ensino.

Avaliar é uma prática que exige do docente um olhar mais profundo e investigativo sobre o aluno, requer reflexão sobre a forma como ele aprende, respeitando as especificidades de cada um, pois o ritmo de aprendizagem deve sempre ser levado em consideração no processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação é fundamental na vida escolar, pois é através dela que o professor conhece seus alunos, verifica o nível de aprendizagem e “permite também, indiretamente, determinar a qualidade do ensino, isto é, o êxito do trabalho do professor (HAYDT, 2002, p.21)”.

O trabalho em questão tem como origem a experiência das atividades com a Educação Infantil, a qual possibilitou o contato com uma aluna especial. Diante disso, surge a preocupação em entender como ocorre a avaliação de alunos com deficiência com base em concepções metodológicas dos professores.

REVISÃO DE LITERATURA

O ato de avaliar faz parte da vida dos seres humanos, e é uma prática que exige reflexão. Avaliamos os lugares que percorremos, as pessoas que nos relacionamos, as atitudes, enfim. É também uma atividade que está presente em diversas áreas profissionais. O médico avalia a condição de saúde do seu paciente, o arquiteto avalia os imóveis, o gestor avalia o desempenho dos funcionários. E no contexto escolar, como ocorre essa avaliação? Para que serve?

De acordo com Luckesi (2011) a avaliação está presente no contexto escolar desde os séculos XVI e XVII, pois foi nessa época que os exames escolares emergiram na educação. Ao longo desse período, as mudanças que ocorreram foram superficiais, e carregam resquícios, até hoje, na forma como os professores utilizam essa prática avaliativa, sob a perspectiva dos exames, para acompanhar o processo de aprendizagem de seus alunos.

Os exames escolares, da forma como foram sistematizados nesse período, tem

aproximadamente quinhentos anos de vigência. Eles são conhecidos e utilizados a milênios (eram utilizados na China 3.000 anos antes da era cristã para selecionar soldados para o exército), mas, da forma como eles são praticados ainda hoje na escola, tem suas configurações situadas no período acima indicado (LUCKESI, 2011, p. 28).

Os exames escolares estão enraizados em nossa prática educacional, e tem a função de aprovar ou reprovar o educando. “O ato de examinar se caracteriza pela classificação e seletividade do educando, enquanto o ato de avaliar se caracteriza pelo seu diagnóstico e pela inclusão” (LUCKESI, 2011, p. 29).

Tanto Luckesi (2011), como Hoffmann (2014) dizem que no Brasil a teoria da avaliação educacional sofreu grande influência dos estudos norte-americanos de Ralph Tyler, a partir da década de 1930, na qual, divulgou sua proposta, conhecida como “ensino por objetivos”.

Segundo Haydt (2002), durante muito tempo a principal função da avaliação era a de verificar aquilo que o aluno aprendeu, mensurar seus conhecimentos. O que aconteceu, especialmente, por volta dos anos 40, quando um dos principais instrumentos de medidas aplicados no contexto educacional era o teste.

Testar significa submeter-se a um teste ou experiência, isto é, consiste em verificar o desempenho de alguém ou alguma coisa (um material, uma máquina etc.), através de situações previamente organizadas, chamadas testes. Atualmente, os testes são empregados em larga escala na educação (HAYDT, 2002, p. 9).

Conforme Luckesi (2011), no Brasil, a discussão sobre a avaliação iniciou no século XX, mais precisamente no final dos anos 1960. Porém, somente com a LDB de 1996 que a expressão “avaliação da aprendizagem” se configurou no corpo legislativo. Entretanto, essa prática ainda está longe de ser configurada em nossa realidade escolar, pois, nas escolas brasileiras ainda há uma forte predominância na aplicação de provas e exames, uma vez que são mais fáceis e costumeiras de serem executadas.

E isso se explica pelo fato de que, de acordo com Luckesi (2011) a nossa prática educativa ainda está direcionada a uma “pedagogia do exame”, na qual o que realmente importa é a atribuição das notas. Para isso, é preciso que o aluno faça provas e exames escolares, cujo o objetivo é classificar e medir o seu desempenho. A avaliação da aprendizagem em nosso contexto escolar é um termo recente, porém, enquanto ela ainda estiver centrada nas provas e exames, não há uma melhoria na qualidade da aprendizagem. É necessário que se deixe para trás certos hábitos que não condizem com a atual forma de avaliar, esta que está voltada para o acompanhamento da aprendizagem do aluno, de forma que o auxilie na construção de uma aprendizagem significativa e satisfatória.

Conforme Luckesi (2011), os professores já trazem de sua história escolar o

hábito de examinar na educação. Eles foram examinados e é por isso que examinam. Daí a dificuldade de “transitar dos hábitos relativos aos exames escolares para os hábitos relativos à avaliação” (p. 67). O autor aborda três temas explicando as razões que geram essa dificuldade, são eles

(1) As contribuições da história da educação (exames escolares que conhecemos hoje foram sistematizados com a emergência da modernidade, do século XVI), (2) o modelo de sociedade no qual vivemos (o modelo burguês de sociedade, em suas constituições, é excludente, característica reproduzida pelos exames escolares), (3) a repetição inconsciente do que ocorreu com cada um de nós, ao longo de nossa vida escolar.

Dessa forma, é possível constatar que a história da educação traz um legado que faz com que os educadores se sintam aprisionados a certos padrões de compreensão e conduta. Os exames fazem com que os educandos se sintam intimidados e pressionados a estudar, a aprender e assumir condutas, que muitas vezes são aversivas. O disciplinamento é uma forma de controle, que na maioria das vezes é imposta sobre eles. Toda essa concepção está “arraigada no modo de conceber e agir dos educadores” (LUCKESI, 2011, p. 68).

Deste modo, Luckesi (2011) aponta que não devemos condenar professores de hoje por não conseguirem transitar do ato de examinar para o ato de avaliar na escola, pois é necessário agir em conjunto, para que possam produzir uma “desconstrução” interna desse modo de agir, que os faça superar o que passou, “incorporando-o numa nova visão e um novo modo de ser” (2011, p. 69).

A avaliação da aprendizagem, por ser democrática e inclusiva, é difícil de ser praticada, uma vez que o modelo social burguês capitalista é excludente. Segundo Luckesi (2011, p. 70) “os exames são excludentes e, por isso, compatíveis com o modelo de sociedade dentro da qual existe e se realiza”. Dessa forma, quanto mais se age examinadamente, mais o modelo social e o modelo dos exames tendem a serem reforçados.

A respeito disso, Hoffmann (2014) diz que, a concepção de avaliação de alguns professores é reflexo de sua história de vida como aluno. Que também tiveram uma trajetória escolar que partia de uma ação classificatória e autoritária.

É possível observar as resistências que os professores têm em mudar essa prática pedagógica de avaliação, eles podem até entender e acatar os novos conceitos, porém, ainda não efetuam nas práticas diárias da sala de aula (LUCKESI, 2011).

Sendo assim, para transitar do ato de examinar para o ato de avaliar, é necessário bater de frente com uma tradição na qual o que prevalece é a classificação, seletividade e competitividade, em busca de resultados cada vez mais elevados no processo de ensino, com base na mensuração de conhecimentos. Esta concepção

está fortemente atrelada a um sistema de ensino que reforça uma prática avaliativa excludente na sociedade, uma vez que os que são considerados “superiores” sempre estarão classificados acima dos demais.

E ainda, de acordo com Sant’Anna (2013, p. 16) “avaliar significa atribuir algum valor, e não implica desvalorização.” Assim sendo, é preciso entender que avaliar não é rotular, e também é muito mais do que atribuir um valor quantitativo ou qualitativo, é certificar se a estratégia escolhida, cumpriu as funções previstas. Ou seja, ao avaliar, o professor busca saber se as estratégias que ele estabeleceu, no decorrer do processo de ensino, foram cumpridas, conforme os objetivos previstos.

Conforme Haydt (2002), a avaliação consiste basicamente em três funções: diagnosticar, controlar e classificar, que estão relacionadas às modalidades: diagnóstica, formativa e somativa, que também são defendidas por Sant’Anna (2013).

Sendo assim, é importante ressaltar que a modalidade diagnóstica é utilizada pelo professor como uma análise preliminar, para identificar os conhecimentos específicos que os alunos possuem, com a intenção de constatar se apresentam, ou não, o domínio dos pré-requisitos necessários para as novas aprendizagens. “O diagnóstico se constitui por uma sondagem, projeção e retrospectiva da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu” (SANT’ANNA, 2013, p. 33).

É preciso saber que ela ocorre no início do período letivo ou da unidade de ensino, buscando fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, para que a partir dos conhecimentos e habilidades que possuem, o professor possa prosseguir com os novos conteúdos na aprendizagem.

Deste modo, Luckesi (2011) afirma que a avaliação é diagnóstica e inclusiva. Por ser diagnóstica, nos dá subsídios para compreendermos o estágio de aprendizagem em que o aluno se encontra. Tem a função de ajudar a obtermos informações sobre os conhecimentos, aptidões e competências dos educandos. Além de ajudar os professores a escolherem o tipo de abordagem mais adequada a ser trabalhada, para que os estudantes possam progredir no seu processo de ensino aprendizagem. E é inclusiva porque acolhe a todos.

Por outro lado, a formativa tem função de controlar os objetivos estabelecidos. Ela é realizada durante todo o processo de ensino, ou seja, ao longo de todo o ano letivo. Ela prioriza o processo de ensino-aprendizagem, e tem o intuito de verificar se os objetivos previstos estão sendo alcançados (HAYDT, 2002).

E por último, a somativa tem função classificatória é utilizada no final de um bimestre, semestre ou ano letivo, com o objetivo de avaliar o resultado da aprendizagem alcançada pelos educandos. Dependendo do resultado dessa avaliação, o aluno será classificado como aprovado ou reprovado, no final do período letivo. Para Sant’Anna (2013, p. 35), “no momento atual a classificação do aluno se processa segundo o

rendimento alcançado, tendo por parâmetro os objetivos previstos”.

De acordo com Villas Boas (2006), a avaliação praticada nas escolas, cumpre as funções de classificar o aluno, ou promover sua aprendizagem. Sendo a primeira, mais utilizada no âmbito escolar. Há várias formas de classificar os alunos, sejam por meio de notas, quando são rotulados como “fortes” “regulares” ou “fracos”, ou até mesmo com as propostas de recuperação para os casos de alunos que não obtiveram sucesso em seu rendimento escolar.

Em contrapartida, o papel da avaliação formativa valoriza o aluno e sua aprendizagem, tornando parceiro de todo o processo, o que conduz a inclusão, e não a exclusão. Esse tipo de avaliação tem o objetivo de promover a aprendizagem, tanto do aluno e do professor, como do desenvolvimento da escola, o que a torna aliada de todos. (VILLAS BOAS, 2006)

A avaliação educacional é uma das etapas do processo de ensino-aprendizagem, e de muita importância para o professor, pois exige um olhar mais reflexivo sobre as necessidades do aluno e de sua própria atuação pedagógica. Por meio da avaliação, o docente poderá observar o processo de aprendizagem do aluno, saber se ele aprendeu, o que aprendeu e o que ainda necessita aprender. Essa forma de avaliar não se limita a atribuições de notas e classificação, tanto questionadas por Luckesi (2011).

Conforme Haydt (2002), a avaliação formativa propõe o acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem do educando. O resultado desse acompanhamento, são informações que irão contribuir para que o professor verifique se os objetivos previstos estão sendo atingidos. É por meio dela que os alunos conhecem seus “erros e acertos e encontram estímulo para um estudo sistemático (p. 17).”

Assim, Libâneo (2013) afirma que a finalidade da avaliação não é aprovar ou reprovar. “Trata-se de um processo de acompanhamento sistemático do desempenho escolar dos alunos em relação aos objetivos, para sentir o seu progresso, detectar as dificuldades, retomar a matéria quando os resultados não são satisfatórios” (p. 236).

Desta forma, é preciso que a avaliação seja contínua, ocorrendo ao longo de todo o processo educativo, sendo necessário priorizar a qualidade e todo o processo de aprendizagem. É essencial que o professor observe o desempenho do aluno durante todo o ano letivo, e não somente, por meio de aplicação de provas, testes ou outros instrumentos que visam apenas classificá-lo, uma vez que estes instrumentos não garantem se houve ou não a aquisição dos conhecimentos por parte do aluno.

Neste sentido, no ato de avaliar, apenas por meio de instrumentos formais como provas e testes, as pessoas com deficiência foram excluídas da sociedade por um longo período, e sofriam diversas formas de preconceito, inclusive eram negligenciadas pela própria família, que muitas vezes as isolavam e abandonavam

em manicômios.

Pouco a pouco e por meio de muitas lutas, a questão da deficiência foi abandonando o âmbito da saúde para adentrar no âmbito educacional. Nos anos 1980, além da mudança do nome de “alunos excepcionais” para “alunos portadores de necessidades especiais” e hoje alunos com deficiência. (CAPELLINI; MENDES, 2013).

A inclusão surge como uma mudança de paradigma que acarretou diversas modificações no papel da sociedade em relação às diferenças, e principalmente, a função social da escola em busca de uma educação de qualidade para todos os indivíduos, sem diferenciações e nem exclusões, proporcionando um ambiente de aprendizado, de respeito e solidariedade frente às necessidades educacionais especiais.

Para Mantoan (2015) a inclusão significa não deixar “ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar” (p. 28). As escolas inclusivas precisam estar estruturadas de modo a atender as necessidades de todos os educandos. A perspectiva da inclusão é a de atender não somente as pessoas com necessidades especiais e com dificuldades de aprendizado, mas todos os demais.

Desse modo, a avaliação faz parte do cotidiano da sala de aula e requer do professor o dever de estar sempre refletindo sobre sua prática pedagógica, uma vez que o aprendizado obtido pelo aluno é reflexo do que ele vê em classe. Por esse motivo, é responsabilidade do professor aprimorar seus métodos avaliativos.

Neste sentido, Libâneo (2013, p. 216) compactua com o mesmo pensamento e afirma que:

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Por meio dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos.

A avaliação precisa contribuir nos avanços e crescimento dos alunos de uma forma geral, colaborando no desenvolvimento de suas capacidades e habilidades, de modo que se preparem positivamente para a atuação na sociedade (LIBÂNEO, 2013).

Avaliar é um ato amoroso que acolhe a situação como ela é, e tem a característica de não julgar. “O acolhimento integra, o julgamento afasta. Todos necessitamos do acolhimento por parte de nós mesmos e dos outros. Só quando acolhidos, nos curamos” (LUCKESI, 2011, p. 205). A definição da avaliação como um ato amoroso, é acolhedora, integrativa e inclusiva, que tem por objetivo diagnosticar e

incluir o educando, nos diversos meios, fazendo com que obtenha uma aprendizagem satisfatória que integre todas as suas vivências. Em vista disso, Luckesi (2011, p. 206) aponta que:

Quando chamamos alguém para dentro do nosso círculo de amigos, estamos acolhendo-o. Avaliar um aluno com dificuldades é criar a base do modo como incluí-lo dentro do círculo da aprendizagem; o diagnóstico permite a decisão de direcionar ou redirecionar aquilo ou aquele que está precisando de ajuda.

Desse modo, é preciso entender que, os alunos com deficiência precisam ser acolhidos de forma em que se possa estabelecer um espaço de desenvolvimento adequado para atender as suas especificidades permitindo-os atingir resultados de forma singular e particular.

Para ensinar de maneira igualitária, é fundamental abandonar a prática de ensino transmissiva e “adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contraponha a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber” (MANTOAN, 2015, p. 72).

Portanto, o professor que deseja ensinar a turma inteira, sem qualquer tipo de exclusão e diferenciação, precisa, antes de tudo, estar sempre atualizando seus conhecimentos a respeito dos conteúdos curriculares que serão ensinados aos estudantes. Assim, ele não será apenas um mero transmissor das informações que são encontradas nos materiais didáticos, pois quando o docente sabe o conteúdo que ensina, possibilita que os “alunos tenham o que aprender e possam se saciar do conhecimento disponibilizado de diferentes ângulos e perspectivas” (MANTOAN, 2015, p. 73). É fundamental que se tenha a clareza de que ensinar é um ato coletivo, mas o aprendizado é individual.

De acordo Aranha (2005) o professor que deseja formar um aluno cidadão que saiba os seus direitos e deveres, precisa ser capaz de estimular o senso crítico, e o domínio efetivo do saber. Compreendendo que “é de sua responsabilidade e competência construir e socializar o conhecimento na escola” (p. 11).

Nesta perspectiva, Freire (2011, p.30) diz que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. A pesquisa faz parte do trabalho docente, e o professor precisa estar sempre buscando, pesquisando e conhecendo o que ainda não conhece. Ao pesquisar irá ampliar seus saberes, e tanto o professor como o aluno aprendem cada vez mais.

A prática docente deve estar em um movimento constante de ação-reflexão-ação, na qual Freire (2011) denomina como sendo um “movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (p. 39). Ao fazer a reflexão crítica sobre a prática, é importante que o professor não fique apenas no pensar e refletir, e sim que essa reflexão parta para uma ação transformadora. Pensar criticamente na prática

de hoje, é o caminho certo para melhorar a prática de amanhã.

PERCURSO METODOLÓGICO

Natureza da pesquisa

Para a realização deste estudo acadêmico a metodologia escolhida foi a pesquisa de campo com abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2009) a pesquisa qualitativa é um tipo de estudo que trata de dados subjetivos do objeto a ser analisado, que não podem ser mensurados numericamente. “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, como um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado” (p. 21).

RESULTADOS

Para o estudo dos dados fornecidos pela pesquisa utilizamos a análise de conteúdo como instrumento para entendermos seus resultados e quais foram os impactos em toda a trama engendrada pelo objeto de pesquisa.

A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que descreve, analisa e interpreta características do processo de comunicação que podem estar ocultas entre aquilo que vem manifesto na linguagem humana, que possibilita ao sujeito o ato de fazer inferências sobre essas características, como, por exemplo, o texto, as causas ou efeitos das mensagens na comunicação, dentre outros. (FRANCO e PUGLISI, 2005)

Segundo Brevidelli e Sertório (2010) há diversas formas de fazer análise dos dados qualitativos, uma delas é fazer uma codificação dos dados e agrupá-los em categorias.

As categorias encontradas serão analisadas sob os referenciais teóricos presentes no estudo, incluindo a revisão de literatura realizada para a construção do problema de estudo. Nessa fase pode haver a reconstrução dessas categorias, buscando aproximação fiel e responsável do nome dado à categoria ao que foi dito/observado pelos/nos sujeitos da pesquisa. Essa análise interpretativa dos dados é de valiosa importância para que o estudo ultrapasse os dados, revelando novas explicações e interpretações. (2010, p. 95)

Em vista disso, a análise e interpretação dos dados foram feitas com base nas respostas do questionário e com as informações obtidas no momento de observação em sala de aula. A partir daí, foram estabelecidas as seguintes categorias:

- Avaliação como um processo de aprimoramento da prática docente;
- Avaliar requer respeito as particularidades do aluno com necessidades especiais.

Avaliação como um processo de aprimoramento da prática docente

No aprimoramento da prática docente é mister que se possa verificar se os alunos apresentam habilidades para compreender o conteúdo. Nesta prática também utilizamos o detectar de dificuldades específicas de aprendizagem, tentando identificar suas causas, combatendo, a medida do possível, suas consequências sempre tão danosas para alunos e professores envolvidos no processo. Dessa forma, o professor poderá ter mais facilidade no desenvolvimento da unidade curricular bem como auxiliar na provável eficácia do processo de ensino aprendizagem.

A avaliação tem a finalidade de auxiliar o professor em suas intervenções, Haydt (2002) informa que a avaliação permite indiretamente determinar a qualidade do processo de ensino, pois, quando as classes são submetidas a uma avaliação (durante ou no final da unidade de ensino), e os alunos apresentam determinadas respostas, será o momento em que o professor irá observar se as suas estratégias de ensino tiveram uma boa eficácia ou não.

Nos momentos de avaliação é importante que o professor considere o desenvolvimento integral do aluno. Fazendo uma comparação dos resultados obtidos, com a sondagem inicial, “observando o esforço do aluno de acordo com suas condições permanentes e temporárias, constatará o que ele alcançou e quais suas possibilidades para um trabalho futuro”. (SANT’ANNA, 2013, p. 24)

Neste ponto de vista, Mantoan (2015, p. 78) afirma, “certamente um professor que participa da caminhada do saber com os alunos consegue entender melhor as dificuldades e possibilidades de cada um.”

Avaliar requer respeito as particularidades do aluno com necessidades especiais

É preciso ter clareza que cada aluno tem um modo próprio de aprender, e no caso o professor adote apenas uma forma de avaliar, ele pode não estar considerando aspectos importantes no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Sendo assim Haydt (2002, p. 26) afirma que “a avaliação deve ser um instrumento para estimular o interesse e motivar o aluno para maior esforço e aproveitamento, e não uma arma de tortura e punição. ” Se o professor utiliza, por exemplo, apenas a avaliação somativa, que tem a função de avaliar segundo os níveis de aproveitamento alcançado. Ele pode não estar a permitir que o aluno conheça seus erros e acertos, o que o impede de corrigir suas falhas e progredir na aprendizagem.

Segundo Villas Boas (2006, p. 5):

Essa avaliação requer que se considerem as diferenças dos alunos, se adapte o trabalho às necessidades de cada um e se dê tratamento adequado aos seus resultados. Isso significa levar em conta não apenas os critérios de avaliação, mas, também, tomar o aluno como referência. A análise do seu progresso considera

aspectos tais como: o esforço por ele despendido, o contexto particular do seu trabalho e as aprendizagens adquiridas ao longo do tempo.

Para saber se o aluno está avançando no processo de ensino aprendizagem, é necessário observar os avanços na participação e na comunicação, que no caso do aluno com necessidades especiais da sua turma, é feita por gestos e expressões.

Entretanto, no momento de observação, foi possível constatar que as atividades realizadas pelo aluno com deficiência era a mesma dos demais alunos e como sua motricidade não era bem desenvolvida, a educadora social o auxiliava nas atividades escritas.

Entra em cena a adequação curricular que são as atividades que serão adaptadas para os seus alunos especiais, sendo elaboradas com o auxílio da professora da sala de recursos. Vale lembrar que, dos dois alunos com necessidades especiais da turma, apenas um estava presente nas aulas, pois o outro estava doente e não ia para a escola já a alguns dias.

No que diz respeito ao atendimento aos alunos especiais, o documento Saberes e Práticas da Inclusão (2003) pressupõe que se realize uma adequação do currículo regular, uma vez que, é uma forma de torná-lo mais apropriado às particularidades desses educandos.

Para que alunos com necessidades educacionais especiais possam participar integralmente em um ambiente rico de oportunidades educacionais com resultados favoráveis, alguns aspectos precisam ser considerados: a preparação e a dedicação da equipe educacional e dos professores; o apoio adequado e recursos especializados, quando forem necessários; as adequações curriculares e de acesso ao currículo; a preparação e a dedicação da equipe educacional e dos professores; o apoio adequado e recursos especializados, quando forem necessários; as adequações curriculares e de acesso ao currículo. (BRASIL, 2003, p. 34)

É importante ressaltar que não se deve oferecer atividades adaptadas que são facilitadas. Pois, todas “as atividades precisam ser desafiadoras para estimular os alunos a realizá-las, segundo seus níveis de compreensão e desempenho”. (MANTOAN, 2015, p. 74)

Reiterando, é de responsabilidade do docente reconhecer que existem diferenças na sala de aula, e busque meios para poder ajudar os alunos a superar suas dificuldades e avançar na aprendizagem. (HAYDT, 2002)

CONCLUSÕES

Ao longo deste estudo acadêmico, procurou-se conhecer quais as concepções de avaliação que os professores possuem, inclusive, com alunos com deficiência. Sendo essencial o desejo trabalhar na perspectiva da educação inclusiva.

A avaliação da aprendizagem é uma etapa primordial do ato educativo, pois precisa contribuir para que o aluno avance em sua aprendizagem. Além disso, é por meio dela que os professores refletem a própria atuação.

Como já dito anteriormente, os alunos com necessidades educacionais especiais precisam estar em um ambiente de aprendizagem adequado às suas particularidades, no qual possibilite que aprendam e se desenvolvam de acordo com suas capacidades e habilidades. Percebemos ser necessário que a avaliação seja contínua, observando as evoluções e dificuldades do aluno ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem, respeitando sempre o ritmo de cada um. Visto que, de acordo com Mantoan (2015) o aprender sempre é individualizado. Ou seja, o professor deve compreender que precisa ensinar todos os alunos, porém, o aprendizado é um processo subjetivo, e cada sujeito aprende de seu modo, conforme suas capacidades e limitações.

O professor tem responsabilidade de estar refletindo sobre sua atuação, buscando se qualificar e aprimorar cada vez mais sua prática pedagógica, contribuindo para que o aluno se desenvolva integralmente e adquira uma aprendizagem significativa.

Vale ressaltar que, a formação continuada dos professores contribui para o aprimoramento do trabalho docente, o que influencia diretamente na melhoria da qualidade do ensino, colaborando para que os alunos consigam atingir uma aprendizagem satisfatória.

é a melhor forma de avaliar o aluno com necessidades especiais, uma vez que acompanha progressivamente os avanços que o educando obteve.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 5 v., 2005.

BRASIL, LDB. Lei 9394/ 96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. Decreto n.3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. Lei 13.146, de 6 de Julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão Da pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 6 abr. 2018.

_____. Mec. **Saberes e Práticas da Inclusão - estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em: 17

mai. 2018

BORDAS, Miguel Angel Garcia, ZOBOLI, Fabio. **Reflexões Sobre a Produção Social do Conhecimento e as Culturas Inclusivas: O papel da Avaliação**. Salvador: EDUFBA, 2009.

BREVIDELLI, Maria Meimei. SERTÓRIO, Sonia C. Masson. TCC- **Trabalho de Conclusão de Curso: guia prático para docentes e alunos da área da saúde**. 4. Ed. São Paulo: Látia, 2010.

CAPELLINI, V.L.M.F; MENDES, E.G. **História da Educação Especial: em busca de um espaço na História da Educação Brasileira**. Campinas: FAEPEX - UNICAMP, 2013. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/V/Vera%20lucia%20messias%20fialho%20capellini.pdf. Acesso em: 26 mar 2018.

FERNANDES, T.L.G; VIANA, T.V. **Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades**. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1495/1495.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2018.

FRANCO, B.; PUGLISI, M. L.; **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora LTDA, 2ª edição, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HAYDT, Regina Célia C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6º ed. São Paulo: Atica, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mitos e Desafios: uma perspectiva construtivista**. 44. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Mariana de Andrade. **Técnicas de Pesquisa: Planejamento, execução e amostragens. Elaboração e interpretação de dados**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria T. Eglér. **Inclusão Escolar: O que É? Por Que? Como Fazer?** 1. Ed. São Paulo: Summus, 2015.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que Avaliar? Como Avaliar?** 16.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro, 2010.

SILVEIRA, Tatiana dos Santos da; NASCIMENTO, Luciana Monteiro do. **Caderno de Estudos Educação Inclusiva**. Indaial: Uniasselvi, 2013.

VILLAS BOAS, Benigna M. Freitas. **Avaliação Formativa e Formação de Professores: ainda um desafio**. Linhas Críticas, v. 12, n. 22, jun. 2006. Disponível em: http://www.fe.unb.br/linhascriticas/linhascriticas/n22/AVALIACAO_FORMATIVA.htm. Acesso em: 11 abr. 2018.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acústica musical 144, 146, 147, 154

Administração escolar 46, 61, 162, 163, 166, 167, 170, 172

Alunos 11, 12, 15, 16, 17, 20, 24, 26, 27, 29, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 63, 64, 68, 71, 72, 73, 74, 76, 98, 100, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 123, 146, 147, 152, 158, 167, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 207, 208, 209, 225, 226, 227, 230, 231, 234, 235, 238, 239, 240, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 262, 265, 268, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 279, 280, 281, 282, 284, 285, 286, 300, 301, 303, 305, 306, 309, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 320, 321, 322, 323, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 334, 335, 336, 337, 338, 339

Áreas verdes do município de Juara 130

Aspectos negativos 130

Automedicação 11, 13, 15, 16, 17

Avaliação 17, 24, 28, 40, 41, 114, 124, 129, 158, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 182, 183, 187, 192, 204, 219, 223, 238, 239, 240, 243, 280, 302, 307, 308, 311, 312, 313, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 324, 325, 326, 327, 328, 334, 335, 340, 343, 346

B

BNCC 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31

C

Coaching 44, 45, 47, 48, 50, 58, 59, 60, 61

Comunicação organizacional 44, 45, 47, 50, 54, 58, 59, 60, 61

Consciência 41, 46, 61, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 106, 126, 169, 226, 228, 260, 291, 297, 298, 346

Conscientização 11, 17, 119, 169, 314

Cultura popular 203

Currículo 12, 19, 25, 26, 28, 31, 37, 39, 42, 64, 68, 89, 90, 91, 92, 97, 102, 117, 175, 208, 259, 299, 305, 308, 310, 311, 313, 314, 326, 340

Currículo integrado 89, 90, 91, 92, 97, 102, 117

Curso de pedagogia 233, 234, 262, 330

D

Docência 42, 43, 89, 95, 123, 154, 159, 224, 228, 232, 244, 272

E

Educação a distância 60, 173, 175, 180, 182, 209, 211

Egressos 28, 233, 234, 235, 236, 238, 241, 242, 243, 244

EJA 11, 12, 25, 119, 120, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202

Ensino 8, 11, 12, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39,

40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 68, 69, 73, 74, 76, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 111, 113, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 144, 145, 146, 147, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 221, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 249, 251, 252, 253, 254, 255, 258, 261, 262, 263, 264, 269, 271, 272, 275, 276, 278, 279, 280, 281, 285, 286, 287, 300, 301, 303, 305, 306, 307, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 325, 326, 327, 328, 329, 332, 333, 334, 335, 336, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 348

Ensino-aprendizagem 32, 61, 91, 106, 113, 116, 155, 156, 158, 174, 227, 233, 243, 249, 271, 272, 275, 280, 305, 306, 311, 314, 317, 321, 328, 329, 333, 336, 340

Ensino de física 144, 147, 154

Ensino médio 19, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 44, 45, 49, 50, 58, 73, 76, 89, 101, 102, 105, 111, 121, 128, 157, 285, 286, 287, 307, 311, 312

Ensino superior 32, 33, 35, 41, 42, 60, 104, 125, 157, 207, 211, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 232, 261, 262, 263, 264, 269, 287, 316, 329, 346

Epistemologia 89, 90, 94, 102

Escola 12, 18, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 37, 38, 40, 41, 44, 45, 46, 48, 53, 58, 59, 61, 63, 64, 66, 68, 76, 80, 81, 82, 84, 93, 96, 101, 102, 104, 109, 111, 112, 123, 145, 160, 163, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 184, 187, 188, 190, 191, 193, 194, 199, 200, 201, 202, 204, 208, 209, 211, 232, 234, 235, 236, 238, 239, 242, 243, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 274, 276, 281, 282, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 318, 319, 321, 322, 323, 326, 327, 329, 330, 336, 337, 338

Estrutura cristalina 113

Extensão 74, 79, 93, 95, 104, 108, 117, 118, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 139, 157, 233, 235, 236, 238, 240, 241, 242, 258, 261, 262, 263, 264, 268, 272, 330, 341, 342, 343, 344, 345, 346

F

Formação de professores 27, 28, 32, 42, 43, 60, 61, 67, 75, 159, 189, 193, 233, 235, 236, 237, 238, 244, 269, 278, 280, 328

G

Geotecnologias 213, 214, 217, 218, 219, 220, 222, 223

Gestão escolar 45, 46, 47, 59, 61, 162, 168, 171, 172, 310

H

História 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 30, 31, 65, 67, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 119, 124, 129, 140, 143, 145, 146, 148, 157, 165, 172, 193, 194, 196, 206, 210, 212, 218, 232, 239, 266, 288, 291, 292, 294, 297, 302, 303, 311, 314, 318, 319, 328, 348

História da matemática 103, 104, 111, 112

Historiografia 77, 78, 81, 85, 86, 88

I

Inclusão educacional 184

Instrumentos de percussão 144, 146, 147, 148, 149, 151, 153

L

Legislação educacional 162

Literatura popular 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212

Ludicidade 103, 107, 232

M

Materiais 39, 70, 72, 82, 106, 113, 114, 115, 116, 145, 147, 154, 169, 175, 178, 179, 189, 190, 192, 207, 208, 209, 220, 238, 248, 263, 264, 266, 267, 275, 280, 291, 300, 302, 303, 323

Meios digitais 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232

Modelo 47, 50, 60, 65, 73, 83, 92, 93, 95, 101, 113, 114, 115, 135, 137, 139, 141, 142, 143, 151, 160, 163, 168, 171, 183, 209, 231, 250, 252, 281, 305, 306, 310, 311, 312, 314, 315, 319

P

Paisagem 131, 213, 214, 215, 219, 222, 223

Práticas pedagógicas 55, 56, 61, 75, 91, 121, 127, 226, 231, 232, 233, 235, 237, 238, 245, 247, 248, 249, 254, 255, 273, 279, 288, 305

Professor iniciante 29, 233, 241

Projetos pedagógicos de cursos 173, 174, 175, 180

Proposta interdisciplinar 11

Q

Qualidade de vida da população 121, 130, 131, 132, 133

R

Recursos tecnológicos 51, 55, 69, 97, 203, 204, 206, 208, 209, 226, 231

Reforma ensino médio (MP n.º 746/2016) 19, 23, 24, 25, 29, 31

S

Salas multisseriadas 245, 247, 251

T

Teatro no ensino de matemática 103

Tecnologia 63, 64, 69, 70, 72, 74, 75, 89, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 113, 116, 118, 121, 125, 128, 175, 178, 180, 194, 195, 196, 199, 200, 201, 202, 204, 205, 209, 210, 225, 226, 228, 232, 261, 264, 290, 316, 329, 342, 346

U

Urbanidade 213, 222

