

O CAMPO TEÓRICO- METODOLÓGICO- EPISTEMOLÓGICO DA EDUCAÇÃO

Atena
Editora
Ano 2021



Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

**NO FOMENTO DA
QUESTÃO POLÍTICA
DA ATUALIDADE 3**

O CAMPO TEÓRICO- METODOLÓGICO- EPISTEMOLÓGICO DA EDUCAÇÃO

Atena
Editora
Ano 2021



Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

**NO FOMENTO DA
QUESTÃO POLÍTICA
DA ATUALIDADE 3**

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

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. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Instituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
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
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
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. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
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

Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina

Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília

Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina

Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra

Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia

Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco

Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas

Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará

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

Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados

Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino

Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora

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. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
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 Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobbon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alessandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar

Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Alborno – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis

Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Livia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

O campo teórico-metodológico-epistemológico da educação no fomento da questão política da atualidade 3

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremona
Correção: Giovanna Sandrini de Azevedo
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C198 O campo teórico-metodológico-epistemológico da educação no fomento da questão política da atualidade 3 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-930-1

DOI 10.22533/at.ed.301212503

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

Temos vivenciado, ao longo dos últimos anos, inúmeros ataques a Educação brasileira; investidas que têm ocasionado retrocessos. O contexto pandêmico alimentou essa crise que já existia, escancarando o quanto a Educação no Brasil acaba sendo uma reprodutora de desigualdades. As interferências externas e investidas do mercado tentam, a todo custo, subordinar a Educação e atividade docente a uma lógica neoliberal de produção (TARDIF; LESSARD, 2005). Nesse sentido, precisamos nos mobilizar e a **indignação e esperança** configuram-se como duas categorias importantes nesse processo.

Diante desse cenário, como dissemos, de muitos retrocessos, negacionismo e investidas neoliberais, não podemos nos furtar do debate político e social, tão importante nesse momento que vivemos destrato a Educação, sucateamento do trabalho docente e exclusão de estudantes, por exemplo. Como nos alertou Freire (2004, p. 28), para além de ensinar com rigorosidade metódica a sua disciplina, “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Precisamos considerar esses elementos sociais e políticos necessários no movimento de formar cidadãos indignados e esperançosos que desconstruam os discursos fatalistas.

É nessa direção que o volume de “**O Campo Teórico-metodológico-epistemológico da Educação no Fomento da Questão Política da Atualidade**”, como o próprio título sugere, torna-se um espaço oportuno de discussões e do (re)pensar o campo educacional, assim como também da prática, da atuação política e do papel social do docente. Este livro reúne um conjunto de textos de autores de diferentes estados e regiões e que tem na Educação sua temática central, perpassando por questões de gestão escolar, inclusão, democracia, humanização, gênero, tecnologias, sexualidade, ensino e aprendizagem, formação de professores, profissionalismo e profissionalidade, ludicidade, educação para a cidadania, avaliação entre outros. O fazer educacional, que reverbera nas escritas dos capítulos que compõe essa obra, constitui-se enquanto um ato social e político.

Os autores que constroem esse volume são estudantes, professores pesquisadores, especialistas, mestres ou doutores e que, muitos, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos autores e discussões por eles empreendidas, mobilizam-se também os leitores e os incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e no se reconhecerem enquanto sujeitos políticos. Nessa direção, portanto, desejamos a todos uma produtiva, indignante e esperançosa leitura!

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

EDUCAÇÃO E POLÍTICA: DELINEAMENTOS TEÓRICO-IDEOLÓGICOS

Elis Regina dos Santos Viegas

Cristina Fátima Pires Ávila Santana

DOI 10.22533/at.ed.3012125031

CAPÍTULO 2..... 10

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: UMA POLÍTICA DE INCLUSÃO

Taissa Vieira Lozano Burci

Ana Paula de Souza Santos

Dayane Horwat Imbriani de Oliveira

Patrícia L. L. Mertzig Gonçalves de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.3012125032

CAPÍTULO 3..... 15

A QUESTÃO DA ALFABETIZAÇÃO E DO ALFABETISMO NO BRASIL ATUAL: CONCEITO, AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Jaklane Nunes Rabelo

DOI 10.22533/at.ed.3012125033

CAPÍTULO 4..... 28

NARRATIVA E (AUTO)FORMAÇÃO DE EDUCADORES: EXPERIÊNCIAS LUSO-BRASILEIRAS

Lidnei Ventura

Betina da Silva Lopes

DOI 10.22533/at.ed.3012125034

CAPÍTULO 5..... 41

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: A IMPORTÂNCIA ENTRE A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTES E DURANTE A PANDEMIA DA COVID 19

Maria Tereza Fabbro

Silvana Rodrigues

Luís Presley Serejo dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.3012125035

CAPÍTULO 6..... 51

A COMPREENSÃO SOBRE “SABERES” E SUA PERTINÊNCIA ENQUANTO DESCRITORES DE APRENDIZAGEM PARA O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Adauto Leite Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.3012125036

CAPÍTULO 7..... 64

CONJUNTURAS E CONTEXTOS COMO PRODUTORES DE CURRÍCULO NO ENSINO SUPERIOR

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

Sidinei Cruz Sobrinho

DOI 10.22533/at.ed.3012125037

CAPÍTULO 8..... 71

HUMANIZAÇÃO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO: PROTAGONISMO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Isadora Oliveira Gondim

DOI 10.22533/at.ed.3012125038

CAPÍTULO 9..... 80

UMA REVISÃO SISTEMÁTICA EM PERIÓDICOS BRASILEIROS SOBRE O MENOR INFRATOR

Ana Beatriz Falsarella de Souza

Priscilla Perla Tartarotti Von Zuben Campos

DOI 10.22533/at.ed.3012125039

CAPÍTULO 10..... 90

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: A REFORMULAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SEU IMPACTO NOS DOCENTES EM ATUAÇÃO NA REDE PRIVADA DO RECIFE

Gabriela Lins Falcão

Winny Neto do Nascimento

DOI 10.22533/at.ed.30121250310

CAPÍTULO 11..... 102

ABORDAGEM DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA EM WEBINÁRIOS DE ORIENTAÇÃO E ENFRENTAMENTO A PANDEMIA POR COVID-19

Milton de Sousa Falcão

Glaziane Soares Alvarenga

Francisca das Chagas Oliveira

Emmanuel Sousa Elizeu Osório

DOI 10.22533/at.ed.30121250311

CAPÍTULO 12..... 111

ENSINO DE BIOLOGIA PARA SURDOS: ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO NUMA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO ESCOLAR

Glauber Carvalho da Silva

Anna Isabel Nassar Bautista

Lucimar Bizio

DOI 10.22533/at.ed.30121250312

CAPÍTULO 13..... 121

FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: O ENCONTRO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NOS FAZERES DISCENTES EM UM PROJETO EXTENSIONISTA

Lilian Rosária Gonçalves de Freitas

DOI 10.22533/at.ed.30121250313

CAPÍTULO 14.....	130
EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
Núbia Macedo Sbarzi Guedes	
DOI 10.22533/at.ed.30121250314	
CAPÍTULO 15.....	134
O ENSINO RELIGIOSO E SUA RELAÇÃO ENTRE OS DIREITOS HUMANOS E A DIVERVIDADE RELIGIOSA	
Ângela Ninfa Mendes de Andrade Cabral	
José Bartolomeu dos Santos Júnior	
Lusival Antonio Barcellos	
DOI 10.22533/at.ed.30121250315	
CAPÍTULO 16.....	150
O ENSINO REMOTO DE SUPORTE EMERGENCIAL À VIDA: DIFICULDADES E FACILIDADES ENCONTRADAS POR PROFESSORES E ALUNOS DAS ETECS	
Ana Cecília Cardoso Firmo	
Bruno Leandro Cortez de Souza	
Joyce Maria da Sylva Tavares Bartelega	
DOI 10.22533/at.ed.30121250316	
CAPÍTULO 17.....	160
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: ESTARIAM OS PROFESSORES PARTICIPANDO DA SUA ELABORAÇÃO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO?	
Adriana Correia da Luz	
DOI 10.22533/at.ed.30121250317	
CAPÍTULO 18.....	171
ADOLESCÊNCIA, DIVERSIDADE E INCLUSÃO: PELA TRANSVERSALIDADE EDUCACIONAL NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO	
Luzia Cristina Nogueira de Araújo	
Katia Cristian Puente Muniz	
DOI 10.22533/at.ed.30121250318	
CAPÍTULO 19.....	178
O JOGO PODE SE TRANSFORMAR EM DANÇA: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA ESCOLA PÚBLICA	
Andreia Silva de Melo	
Marcílio de Souza Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.30121250319	
CAPÍTULO 20.....	190
MÉTODO FONOVISUOARTICULATÓRIO COMO UMA ABORDAGEM PARA ALFABETIZAR A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO – NÃO VERBAL	
Mara Gitti	
Talita Gitti	
DOI 10.22533/at.ed.30121250320	

CAPÍTULO 21	196
KAHOOT E PEER INTRUCTION EM ESCOLA PÚBLICA DURANTE A QUARENTENA	
Fabio Marques de Oliveira Neto	
Waleska Barroso dos Santos Kramer Marques	
DOI 10.22533/at.ed.30121250321	
CAPÍTULO 22	204
PROJETO ESPORTE CIDADÃO DO MUNICÍPIO DE INDAIATUBA-SP: EXPERIÊNCIAS, SIGNIFICADOS E CONCEITOS PARA SEUS FREQUENTADORES	
Luiz Guilherme Bergamo	
Cinthia Lopes da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.30121250322	
CAPÍTULO 23	214
AMBIENTALIZAÇÃO EM ESPAÇOS FORMAIS DE APRENDIZAGEM – POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EFICAZ	
Edicarlo Ferreira	
Rita de Cássia Frenedo	
DOI 10.22533/at.ed.30121250323	
CAPÍTULO 24	226
A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DO ENSINO TÉCNICO FRENTE À SUA FORMAÇÃO CONTINUADA EM TECNOLOGIA ASSISTIVA E A AGENDA 2030	
Andrea Ribeiro Ramos	
Roberto Kanaane	
DOI 10.22533/at.ed.30121250324	
CAPÍTULO 25	236
A ESCOLARIZAÇÃO DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI	
Zenilda Nicácio da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.30121250325	
SOBRE O ORGANIZADOR	241
ÍNDICE REMISSIVO	242

CAPÍTULO 6

A COMPREENSÃO SOBRE “SABERES” E SUA PERTINÊNCIA ENQUANTO DESCRITORES DE APRENDIZAGEM PARA O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Data de aceite: 22/03/2021

Adauto Leite Oliveira

Professor da rede municipal de ensino da cidade de Salvador-Ba
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

RESUMO: O presente artigo levanta uma discussão teórica motivada a partir da prática docente na rede municipal de ensino de Salvador e o desenvolvimento da tese de doutorado em curso, intitulada “Currículo oculto religioso e universidade: Contrapontos na formação docente da Universidade Estadual da Bahia – UNEB”, face à observação feita sobre as orientações pedagógicas voltadas ao trabalho com a Educação de Jovens e Adultos – EJA, expedidas pela Secretaria Municipal de Educação – SMED, abandonando os termos habilidades e competências para nomear descritores de aprendizagem. Desconsidera que a perspectiva mais avançada sobre os saberes na formação dos sujeitos vai além dos conhecimentos tradicionalmente considerados nos currículos, a exemplo do saber religioso, que motiva muitos estudantes da EJA a estudar. Freire, Arroyo, Lyotard e Perrenoud são os principais interlocutores teóricos deste artigo, que procura apontar os limites da utilização equivocada do termo saberes enquanto descritores de aprendizagem na construção do currículo escolar da EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes; EJA; Competências; Currículo.

ABSTRACT: The present article raises a theoretical discussion motivated from the teaching practice in the municipal education system of Salvador and the development of the doctoral thesis in progress, entitled “Hidden religious curriculum and university: Counterpoints in the teaching formation of the State University of Bahia - UNEB”, in view of the observation made on the pedagogical guidelines aimed at working with Youth and Adult Education - EJA, issued by the Municipal Education Secretariat - SMED, abandoning the terms skills and competences to name learning descriptors. It disregards that the more advanced perspective on knowledge in the training of subjects goes beyond the knowledge traditionally considered in curricula, such as religious knowledge, which motivates many EJA students to study. Freire, Arroyo, Lyotard and Perrenoud are the main theoretical interlocutors of this article, which seeks to point out the limits of the misuse of the term knowledge as learning descriptors in the construction of the school curriculum of EJA.

KEYWORDS: Knowledge; EJA; Skills; Curriculum.

INTRODUÇÃO

Há muito tempo se discute sobre o que se deve ou não ser contemplado no currículo escolar da educação básica como um todo e em particular da Educação de Jovens e Adultos – EJA, uma vez que no currículo se reflete a cara da sociedade em um dado momento histórico. Nesse contexto se pode entender a teoria reprodutivista (Bourdieu & Passeron, 2010), que

aponta para um horizonte sempre marcado pelo determinismo das forças hegemônicas nos processos formais de educação, produzindo cidadãos que buscam ser “*encaixados*” (Giddens, 1991) num modelo societário desvinculado da vida cotidiana dos sujeitos em formação, mas tão somente preparado para a manutenção de um sistema social onde os valores e desejos a serem atendidos não são, definitivamente, os daqueles que aprendem ou da maioria da população. Isso se torna mais problemático quando se pensa na parcela de alunos que está na EJA.

A educação tradicional nunca se preocupou em considerar outros conhecimentos que não os validados pelo sistema formal e socialmente construído para serem “retransmitidos” aos educandos. A supervalorização da ciência na modernidade, enquanto verdade absoluta reduz o espaço de diálogo entre os conhecimentos socialmente construídos e a vida cotidiana dos sujeitos em formação, não por uma questão de tácita incompatibilidade, mas por conta de perspectivas divergentes sobre suas possibilidades de dialogar entre si. Como assinala Boaventura de Sousa Santos:

O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou (2010. p.27-28).

A partir da crítica ao método científico como verdade absoluta, movimento que se fortalece com as reflexões sobre a modernidade e a pós-modernidade (Giddens, 1991; Lyotard, 1988; Hall, 2001), abre-se a discussão para o que realmente se deve valorizar nas propostas curriculares, já que o sujeito passa a ser concebido como alguém que já entra no sistema de educação formal com uma bagagem importante de cultura e conhecimentos próprios que dialogam com os conteúdos escolares oficiais.

Obviamente, essa compreensão não elimina a dinâmica reprodutivista, o currículo continua sendo um território em disputa (Arroyo, 2011), contudo permite que se configurem possibilidades antes inconcebíveis, que inclusive coloca em risco a lógica hegemônica. Cabe-nos aqui refletir sobre as relações entre saberes da experiência, saberes escolares, suas interseções e conformações curriculares, já que a propositura de “*currículos abertos aos sujeitos*” (Arroyo, 2011) não comporta a ideia de justaposição, mas de complementaridade.

SABER, DEFINIÇÃO E RECONHECIMENTO NAS PROPOSTAS DA EJA

A Secretaria Municipal de Educação – SMED, da cidade de Salvador, Bahia-Brasil, equivocava-se ao materializar o termo saberes em suas orientações pedagógicas como elementos passíveis de submissão aos critérios de padronização próprios da educação

formal. Para Freire (1998), “*De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é precedida apenas pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escreve-lo” ou de “reescreve-lo”, quer dizer, de transformá-lo em prática consciente.* Portanto, a leitura do mundo a partir das palavras é permeada pelos sentidos que são dados às palavras lidas e esses sentidos, apesar de passíveis de mudança, não são impressos a priori por quem lê as palavras, mas por quem as apresentam inicialmente ao leitor.

A origem da palavra saber vem do latim vulgar *sapere*, ter sabor, ter bom paladar, sentir os cheiros, de onde migrou para designar o sábio, *sabidus* em latim, aquele que percebe o mundo de modo organizado, usando os sentidos, a intuição¹.

O termo saber apresenta algumas distinções que até hoje permanecem presentes e o seu domínio semântico de todas elas não é preciso para a maioria da população. Poucos atribuiriam a essa palavra o mesmo sentido de paladar, por exemplo, ainda que ela o comporte enquanto um dos seus significados, tendo em vista o seu desuso no cotidiano.

Para a maioria da população são dois os usos mais comuns do termo saber. Como verbo, no sentido de ter o conhecimento de alguma coisa, então “eu sei de”, “você sabe de”, “ele sabe de”. Como substantivo, no sentido de ser ele próprio o conhecimento, ou seja, “o saber de”. Nota-se, na forma substantiva, que o termo saber não se afasta do termo conhecimento, cabe-nos refletir a natureza do saber que se está tratando na SMED, na qual se pretende afastá-lo das classificações gramaticais.

Mas pelo termo saber não se entende apenas, é claro, um conjunto de enunciados denotativos; a ele misturam-se as idéias de saber-fazer, de saber-viver, de saber escutar, etc. Trata-se então de uma competência que excede a determinação e a aplicação do critério único de verdade, e que se estende às determinações e aplicações dos critérios de eficiência (qualificação técnica), de justiça e/ou de felicidade (sabedoria ética), de beleza sonora, cromática (sensibilidade auditiva, visual), etc. (LYOTARD, 1988.p.36).

Lyotard nos demonstra que há a terceira perspectiva de uso do termo “saber”, e a mais controversa, pois está no campo dos sentidos, das subjetividades, a que propõe a relação de sua compreensão com a experiência humana, um tipo de conhecimento que se adquire no cotidiano vivido a cada dia. Essa é perspectiva que parece ser o alcance desejado por aqueles que contemplam o termo saber como componente curricular indispensável.

Seria, então, o saber esse conhecimento/leitura de mundo (FREIRE, 1987, 1996, 1998, 2003) a ser valorizado nos processos educativos. Entretanto, ao admitirmos o termo saber como esse conhecimento/ leitura de mundo que é feita pelo sujeito, precisamos admitir também algumas questões elementares e legitimamente ligadas a ele nessa perspectiva.

Os saberes da experiência são aqui tratados na perspectiva do que se desenvolve

1 <https://www.lexico.pt/saber/>. Acesso em 07 de setembro de 2017.

a partir das “*práticas educativas não escolares*” (Libâneo, 1994; de Oliveira, 2015), coletivizados ou individualizados, constituídos nas experiências livres da vida e os saberes escolares são aqueles construídos no campo do saber científico, implicados por experiências controladas e generalizantes.

Dessa forma, ainda que haja argumentos na direção de que os saberes escolares sejam processos constantes da formação curricular (Amorim, 2012), a sua conformação enquanto descritores de aprendizagem previamente estabelecidos para gerenciamento os reduzem a conhecimentos. Seria mais ajustado enquanto processo falar de uma cultura escolar (Valdemarim, 2000), porque cada escola constrói sua cultura própria que, obviamente, necessita contemplar o conjunto de saberes presentes nela, contudo a cultura escolar é o resultado do encontro e diálogo desses saberes e não os próprios saberes.

Assim, os saberes da experiência não são passíveis de um processo formal de escolarização, mas componentes em movimento que podem ou não interferir na constituição de uma cultura escolar. Essa cultura escolar determina a intensidade do envolvimento e os aprendizados dos sujeitos presentes no contexto, gerando a possibilidade de desenvolvimento, fortalecimento e/ou surgimento de saberes diversos.

Essa distinção não diz da relação de importância entre um e outro conhecimento-saber, mas dos seus alcances e limites na compreensão do processo educativo formal e, portanto, intencional. A questão não está, portanto, na presença do saber escolar dentro do currículo, mas na ausência de sua relação com o saber-conhecimento da experiência trazido pelos alunos, quer seja por inabilidade docente, quer seja por desinteresse sobre eles no momento de construção da proposta pedagógica.

A introdução das experiências na condição de projetos paralelos à margem do núcleo do legítimo conhecimento introduz uma disputa entre o direito a conhecer o real pensado, conceitualizado, teorizado e o direito a entender o real vivido e seus múltiplos e tensos significados (Arroyo, 2011, p. 126).

O reconhecimento dos saberes da experiência, trazidos ao espaço escolar pelos alunos, é de fundamental importância para que o currículo escolar ganhe vida e significado para todos os envolvidos no processo educativo. Para quem trabalha numa visão progressista não há nenhuma contestação quanto a isso. Do mesmo modo, não há discordância de que os saberes escolares têm sua importância na aquisição das *fichas simbólicas* (Giddens, 1991) que incluirão os sujeitos a partir dos códigos considerados essenciais à sua participação mais qualificada diante dos arranjos societários vigentes.

O que se reclama na realidade escolar não é, necessariamente, a construção ou desenvolvimento dos saberes que já constituem os sujeitos, mas a sua inclusão no processo de construção curricular para além dos conteúdos, pois esses saberes não precisam ser construídos como elementos a serem apreendidos, são trazidos consigo pelos educandos ao adentrar a unidade escolar, prontos e ávidos a serem reconhecidos ou refletidos, inclusive no encontro com os saberes escolares e docentes, proporcionando

a internalização de novos saberes, que podem não ser, exatamente, os mesmos saberes escolares e docentes presentes no ambiente escolar.

O CARÁTER INTRANSFERÍVEL DOS SABERES: UMA REFLEXÃO SOBRE O ASPECTO RELIGIOSO A PARTIR DE DADOS DA PESQUISA

Os saberes, na perspectiva de resultados das experiências vividas no cotidiano, são internalizados por cada sujeito de forma individualizada. Mesmo considerando eventos coletivos, cada sujeito participante daquele evento poderá ter vivido uma experiência diferente e, portanto, pessoal e intransferível. Isso gerará um conjunto de saberes surgido de um mesmo movimento, pois as formas com as quais cada pessoa interpretou um determinado acontecimento lhe trarão compreensões particulares sobre ele.

Os alunos da EJA, em sua maioria, estão na idade adulta e, portanto, têm outras implicações quanto aos objetivos de estarem estudando. Esses objetivos vão desde a recuperação da defasagem de conhecimento, retorno ao mercado de trabalho (ou promoção no ambiente de trabalho), até a possibilidade de participação em outros espaços sociais de modo mais ativo e significativo, como é o caso dos alunos religiosos, em especial os cristãos. Oliveira (2010), diz que *“o saber religioso, por exemplo, motiva muitos adultos a se matricularem na EJA para qualificar a participação nos espaços de culto, a partir, sobretudo, da aquisição da leitura”*. Uma questão está implicada na outra, mas não se confundem em seus lugares de importância e significado.

Consideremos dados obtidos a partir de entrevistas na pesquisa intitulada “Currículo oculto religioso e universidade: contrapontos na formação docente da Universidade Estadual da Bahia – UNEB”, desenvolvida na própria UNEB, que procura entender de que forma a instituição prepara os seus discentes nas licenciaturas de História, Letras e Pedagogia, para lidar com a diversidade religiosa após a formatura.

Quando questionado se a formação recebida por ele na UNEB modificou a sua compreensão sobre a questão religiosa, o colaborador, declaradamente católico, respondeu da seguinte maneira:

Poderia ter modificado, teria modificado se eu não tivesse passado por todo processo anterior de dúvida de questionamento, onde procurei conhecer a fundo a igreja. Já entrei – na UNEB – conhecendo, sabia o que eu iria encontrar. Eu acho que no campo religioso, dentro da minha compreensão, se modificou, modificou pra melhor, quando a gente é confrontado de alguma forma, a gente tende a crescer, os questionamentos fortaleceram a minha própria fé (colaborador 1, UNEB, 2017).

Esse relato demonstra que muitas vezes, os alunos resistem aos saberes escolares, quando esses confrontam seus saberes da experiência. Saberes da experiência que reforçam preconceitos, por exemplo, podem não sofrer nenhuma mudança em contato com visões de mundo mais progressistas, principalmente se essas visões são postas de

maneira impositiva e desrespeitosa diante dos sujeitos. Tentar estabelecer uma forma de aprendizagem com base nos rigores da ciência, criando descritores padronizáveis para produzir sentidos em série oferece sérios riscos diante de alunos religiosos, por estar passeando em um campo onde as compreensões são cristalizadas e eminentemente individuais.

[...] Assim compreendido, o saber é aquilo que torna alguém capaz de proferir “bons” enunciados denotativos, mas também “bons” enunciados prescritivos, avaliativos... Não consiste numa competência que abranja determinada espécie de enunciados, por exemplo, os cognitivos, à exclusão de outros. Ao contrário, permite “boas” performances a respeito de vários objetos de discursos: a: se conhecer, decidir, avaliar, transformar ... Daí resulta uma de suas principais características: coincide com uma “formação” considerável de competências, é a forma única encarnada em um sujeito constituído pelas diversas espécies de competência que o compõem (LYOTARD, 1988.p.36).

Quando Paulo Freire (1998) definiu os saberes necessários à prática educativa, não delineou os conteúdos específicos pelos quais seriam desenvolvidos esses saberes, já que não haveria como fazer isso reconhecendo as formas particulares com as quais são constituídos os saberes nas experiências humanas. Os saberes são por si só, conteúdos da experiência cotidiana que podem ser relacionados com outros conhecimentos, mas não necessariamente determinados a partir de conteúdos previamente definidos.

Em outro relato, quando perguntado ao colaborador se ele já havia se deparado com alguma situação de desconforto por conta da questão religiosa, ele respondeu:

Lembro alguma coisa ou outra quando eu dei aula sobre África. Foram 2 ou 3 anos que trabalhei o conteúdo África, ai tinha aquela coisa de risadinha, das brincadeiras quando a gente fala dereligiao de matriz africana, fala de maneira pejorativa, fala de macumba, macumbeira, aquelas coisas todas, quando voce mostra o vídeo essas coisas, os rituais, alguma coisa nesse sentido, mas a postura sempre cortar isso esclarecer pra sair do senso comum (colaborador 2, UNEB, 2017).

Esse relato nos mostra que no cotidiano a escola ainda não superou a intolerância religiosa, sobretudo a dirigida a religiões de matrizes africanas. Então, a definição dos conteúdos nem sempre contemplará o saber hegemônico contido em certa unidade escolar. É a construção de uma cultura escolar de respeito à diversidade religiosa que pode dar respostas assertivas e isso só acontecerá se forem identificados todos os saberes religiosos presentes no espaço da escola e coloca-los em constante diálogo em pé de igualdade. A identificação das identidades religiosas, em muitos casos, só ocorre durante o ano letivo. Um trabalho de auto representação, ciclos de debates e entrevistas são estratégias de promoção ao diálogo entre os saberes religiosos. Entretanto, não há como determinar qual saber foi ou não incorporado por cada um dos sujeitos envolvidos ao final desses trabalhos.

AVALIAÇÃO DE SABERES DA EXPERIÊNCIA: UM DESAFIO IMPALPÁVEL

Não há dúvidas de que a avaliação é um processo indispensável na e para a prática educativa, onde se pode perceber os limites e possibilidades de um trabalho desenvolvido. Esses elementos de *feedback* ao trabalho do professor e aos educandos precisam ser expressos de tal forma que se possam constatar os avanços obtidos a partir do que foi realizado, as formas de avaliação podem até serem previstas antes da execução, mas sua aplicação só pode ser materializadas no tempo real das atividades e/ou após a sua realização.

A verificação dos resultados se processará através do maior número possível de testes, provas, inquirições, observações, autoavaliação, avaliação cooperativa, *feedback* constante e tudo o mais que ocorrer ao professor que possa permitir um domínio do conhecimento pretendido (SANT'ANNA, 2001. P.14).

Se como já dissemos, os saberes são apreendidos de maneiras distintas por cada sujeito, as formas de uma possível verificação deveriam ser tão diversas quanto suas possibilidades de apreensão desses pretendidos saberes. Esse é um trabalho praticamente impossível numa turma de ensino regular, sem distorção idade-série, quanto mais na modalidade da EJA.

Ainda que o próprio processo de avaliar dependa das subjetividades de quem avalia e de quem é avaliado, não são elas – as subjetividades – que estão em foco enquanto objeto da avaliação escolar, mas aquilo que foi proposto enquanto conteúdo concreto de aprendizagem.

Dentre as produções acadêmicas verificadas nesse estudo (MORAIS, 2016; SANTOS, 2015a; SANTOS, 2015b; SANTOS, 2016; SOUZA, 2016a; SOUZA, 2016b; TANURE, 2016), nenhuma delas descreve possíveis processos avaliativos a serem aplicados para verificar o desenvolvimento dos saberes da experiência. Elas apontam para possibilidades metodológicas de trabalho a partir e considerando tais saberes, criticam a sua ausência no contexto escolar, demonstram a pertinência das relações com diversas áreas do conhecimento, mas não conseguem, e nem conseguiriam pela natureza desses saberes, definir meios para avaliá-los.

Em uma pesquisa sobre essa construção curricular da SMED, já se aponta um insight da autora para a dificuldade enfrentada de ajustar essa perspectiva dos saberes da experiência na sua utilização enquanto componentes sujeitos a verificações, assim como a indefinição desses descritores enquanto saberes na compreensão desejada, inclusive pela própria SMED.

Contudo, nota-se, baseado na compreensão da autora da dissertação, uma divergência do que é proposto ao que é operacionalizado no instrumento criado para o acompanhamento e avaliação dos educandos: há uma tentativa de quantificar os saberes, que aqui entendemos como saberes escolares,

sobressaindo estes em detrimento dos saberes dos educandos (SANTOS, 2016.p.72).

Por outro lado, ainda que pudéssemos admitir os saberes como passíveis de avaliação pedagógica, as respostas dadas sobre uma determinada questão podem não refletir que ali está sendo construído/desenvolvido um determinado saber, uma vez que a verificação dessa incorporação/desenvolvimento só pode ser percebida a partir de atitudes concretas diante das situações do cotidiano.

Alguém responder oralmente, e acertadamente, que a corrupção é um mal a ser execrado, não garante que ela incorporou um saber como a ética, por exemplo. Demonstra, na melhor das hipóteses, que essa pessoa consegue reproduzir e elaborar sobre uma característica negativa da corrupção. A verificação de que alguém realmente tem esse saber incorporado só poderá ser feita no momento em que esse sujeito se deparar com uma situação em que rejeite se corromper e pactuar pela ação ou omissão com algum ato de corrupção.

SABERES OU COMPETÊNCIAS? A “MODA” DA MUDANÇA CONCEITUAL

A adoção da categoria “saberes”, para definir descritores educacionais, toma aí um aspecto de chavão educacional. Ao se utilizar de um termo, dando a ele significado diverso do que ele realmente possui, se compromete as práticas a ele relacionadas, como ocorreu nos anos 90 uma confusão a respeito do que seria o construtivismo, método ou linha teórica. A elucidação de que se refere a uma linha teórica, ainda que para muitos parecesse óbvia, foi extremamente necessária ao ajuste das propostas curriculares e das práticas pedagógicas em sua compreensão conceitual.

Abaixo serão apresentados apenas quatro desses descritores, um de cada área do conhecimento, denominados de saberes pela SMED.

TAP3-LP²: Relata acontecimentos da atualidade com informações sobre o que, onde e como aconteceu a partir de relações entre eventos diferentes. **TAP3-M³:** Reconhece e constrói frações equivalentes, a partir de experimentações e pela comparação de regularidades nas escritas numéricas. **TAP3-ESNC⁴:** Conhece as transformações físicas dos seres humanos nas diversas fases da vida, comparando com aspectos biológicos, sociais e culturais, relacionado cuidado pessoas e qualidade de vida. **TAP 3 ESNH⁵:** Discute as questões relacionadas ao preconceito ao longo da história, refletindo as relações cotidianas, o respeito às diversidades: religiosa, étnica, sexual, social, política, etária, dentre outras.

O que se observa desses descritores é que, com boa vontade, pode-se admitir a possibilidade de utilização do termo “saberes” a partir de sua definição enquanto

2 Tempo de Aprendizagem 3, Língua Portuguesa

3 Tempo de Aprendizagem 3, Matemática

4 Tempo de Aprendizagem 3, Natureza e sociedade (ciências e geografia)

5 Tempo de Aprendizagem 3, História

substantivos, não como elementos constitutivos da experiência de vida dos educandos. Entretanto, se aqui se pretendesse encaixar esses descritores em termos mais apropriados, seriam habilidades e competências.

São múltiplos os significados da noção de competência. Eu a definirei aqui como sendo **uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles**. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários *recursos cognitivos* complementares, entre os quais estão os conhecimentos (PERRENOUD, 1999. p.7).

Relatar, reconhecer e construir, conhecer e discutir são habilidades e competências importantes, inclusive para adquirir, consolidar ou ampliar conhecimentos prévios dos educandos. Essas habilidades e competências podem ser avaliadas a partir de critérios tangíveis e justos.

É compreensível a resistência ou incompreensão de alguns profissionais da SMED em utilizar dos termos habilidades e competências na construção das propostas pedagógicas, com a legação de que os mesmo estariam ultrapassados, contrapondo a valorização de outro campo de conhecimento ainda pouco privilegiado no fazer pedagógico das escolas, os saberes da experiência. Esse aspecto constituinte do cotidiano das pessoas, repleto de subjetividades e histórias ocultas reclama espaço na educação formal.

O sentimento de que o novo precisa a qualquer custo ocupar um lugar de destaque na contemporaneidade promove, ao mesmo tempo, a busca por transformações compreendidas como significativas e indispensáveis, mas também o desprezo a tudo que já foi construído antes do “novo”.

É adequado aqui lembrar que a moda ocorre quando uma concepção pedagógica é verbalmente repetida, sem que, no entanto, impregne a ação das pessoas; fica no plano do discurso e por isso não é utilizada para transformar a realidade (LÜCK, 1999.p.33).

Não há incompatibilidade na utilização do termo competências para construção de descritores de aprendizagem e a valorização dos saberes da experiência. Não apenas por não haver conceitualmente conflito nisso, mas também porque não se constituiu nenhum termo mais apropriado até o momento. Isso não quer dizer que não exista reflexões em torno da utilização do termo competência.

O próprio conceito de competência mereceria longas discussões. Esse *atrativo estranho* (Le Boterf, 1994) suscita há anos inúmeros trabalhos, juntamente com os *saberes de experiência e saberes de ação* (Barbier, 1996), tanto no mundo do trabalho e da formação profissional como na escola. Em vários países, tende-se igualmente a orientar o currículo para a construção de competências desde a escola fundamental (Perrenoud, 1998a) (PERRENOUD, 2000. p. 15).

Obviamente, qualquer termo que se utilize para a denominação de descritores

educacionais terá suas ressalvas a partir de sua análise mais aguda. Entretanto, quando se pensa em educação formal, a sua construção precisa ser pautada por parâmetros mais tangíveis, não deve ser um exercício de puro desejo ou imaginação daqueles que constroem as propostas educacionais.

Pelo que discutimos até aqui, está nítido que a utilização do termo saberes para definição de descritores de aprendizagem, com a pretensa ideia de que se estaria valorizando as experiências dos alunos da EJA na cidade de Salvador, apresenta mais problemas que vantagens. Entretanto, se também ficou evidente que a valorização dos saberes da experiência na proposta pedagógica é indispensável, onde então abordá-los dentro dela, de modo que não os coloquem em lugar secundário? Essa resposta ainda é pouco precisa, mas tentaremos aqui apontar algumas pistas.

A gestão ao definir as diretrizes da gestão escolar, as opiniões da comunidade precisam estar contempladas nelas para que as ações da gestão tenham legitimidade. A definição dos conteúdos a serem ensinados também precisa de uma sondagem a partir das falas de seus educandos, no sentido de dar-lhes conectividade com os saberes identificados. Ao refletir sobre as metodologias a serem adotadas, saber antecipadamente as características do público alvo e seus saberes qualificam a prática docente.

Se lembramos Boaventura de Sousa Santos que nos diz que “todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos” podemos preparar nossas aulas preocupados em descobrir com os alunos que práticas sustentam os conhecimentos de cada disciplina, de cada tema e que sujeitos as constituem e são constituídos nessas experiências e conhecimentos (Arroyo, 2011.p. 149).

Obviamente, apenas a busca prévia dos saberes que permeiam a escola não é suficiente para o trabalho com os saberes, é preciso que os profissionais estejam constantemente atentos ao movimento e informações trazidas por seus educandos e de que forma esse movimento e informações podem ser contemplados no seu fazer cotidiano.

Podemos ter como didática que nossa disciplina, cada tema, cada projeto conforme e constitua os educandos e a nós educadores-docentes como sujeitos de produção de conhecimento e não apenas de transmissão-ensino-aprendizagem. Formas concretas de abrir os currículos à emergência da diversidade de sujeitos (Arroyo, 2011.p. 149).

Os saberes, enquanto resultados das experiências humanas, compõem no currículo os espaços de descrição da comunidade, interferem na formulação dos objetivos, na definição das estratégias metodológicas e como suporte para fundamentar a escolha das habilidades e competências a serem desenvolvidas durante o processo educativo de cada unidade escolar e, conseqüentemente, os conteúdos prévios a serem trabalhados, bem como na definição de estratégias de gestão para qualificar a relação da escola com a comunidade em que está inserida.

Não é conceitualmente possível definir o tipo de saber da experiência a ser “ensinado/desenvolvido”, mas pesquisar sobre os saberes presentes em cada contexto escolar para contemplá-los nas diversas situações pedagógicas a serem desenvolvidas. É um tanto contraditório que uma secretaria de educação pretenda definir previamente saberes da experiência a serem “apreendidos/desenvolvidos” para seus educandos, sendo consciente de que tais saberes são frutos de situações vividas em tempo real ou já consolidadas nos educandos de formas diferentes em cada contexto comunitário e, portanto, de difícil padronização.

Tornar os saberes integrantes dos componentes curriculares não significa colocá-los como se fossem conteúdos/saberes escolares a serem ensinados/desenvolvidos, pois os saberes da experiência não são frutos de uma construção pensada a priori por terceiros, mas de uma construção prévia dos próprios educandos, que ao mesmo tempo pode ser dinâmica e se dar no movimento educativo, no tempo real vivido e de maneiras distintas para cada sujeito.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARCELOS, Valdo; DANTAS, Tânia Regina (orgs). **Políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos**. OLIVEIRA, Ivaniide Apoluceno de. As políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI: diretrizes dos documentos demarcatórios em curso. 25 – 51. Petrópolis: Vozes, 2015.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 5. ed. Lisboa/PT: Edições 70, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DEWEY, John. *Vida e educação*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. 36. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

- GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade** /Anthony Giddens; tradução de Raul Fiker. – São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- HALL, Stuart. **Identidade cultural e pós-modernidade**. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LÜCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos e metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- LYOTARD, Jean François. **A Pós-modernidade**. 3 ed. Rio de Janeiro: J.O., 1988.
- MORAIS, Cinara Barbosa de Oliveira. **“Rituais” das práticas docentes na EJA nas narrativas da professora Jussara: elementos para pensar a formação continuada**. Salvador-Ba, Brasil. Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós - Graduação Stricto Sensu em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), (Dissertação de Mestrado), 2016.
- OLIVEIRA, Adauto Leite. **Diversidade religiosa, leitura e escrita: uma experiência exitosa com turma de jovens e adultos**. In: Encontro de leitura e literatura da UNEB. Salvador-Ba/Brasil, 2010.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____ **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SANTOS, Andréia de Santana. **A política curricular da EJA na rede municipal de ensino de Salvador: um estudo compreensivo e propositivo da “Proposta Tempos de Aprendizagem” na perspectiva dos atores curriculantes docentes**. Salvador-Ba, Brasil. Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós - Graduação Stricto Sensu em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), (Dissertação de Mestrado), 2016.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Tula Ornellas Farias. **Saberes e Fazer: olhares sobre o currículo da EJA da Escola João Pereira Vasconcelos, Município de Mata de São João/BA. Salvador-Ba, Brasil**. Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós - Graduação Stricto Sensu em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), (Dissertação de Mestrado), 2015a.
- SANTOS, Vânia Pessoa Jordane Barbosa. **Os saberes experienciais da formação do professor da EJA: O exemplo da rede municipal de ensino de Lauro de Freitas – BA**. Salvador-Ba, Brasil. Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós - Graduação Stricto Sensu em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), (Dissertação de Mestrado), 2015b.
- SANT’ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA, Amilton Alves de. **Círculos de diálogos e práticas de letramento com as TIC: saberes, fazeres e interfaces com a EJA. Salvador-Ba, Brasil.** Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós - Graduação Stricto Sensu em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), (Dissertação de Mestrado), 2016a.

SOUZA, Ana Helena Lima de. **A educação de jovens e adultos no projeto político pedagógico e nas práticas educativas em escolas da rede municipal de Feira de Santana-BA.** Salvador-Ba, Brasil. Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós - Graduação Stricto Sensu em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), (Dissertação de Mestrado), 2016b.

TANURE, Ana Célia Dantas. **Tecendo saberes e fazeres no currículo da educação de jovens e adultos: um estudo sobre representações sociais de profissionais da educação de uma escola polo da cidade de Feira de Santana – Bahia.** Salvador-Ba, Brasil. Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós - Graduação Stricto Sensu em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), (Dissertação de Mestrado), 2016.

VALDEMARIN, V. T; SOUZA, R. F. **Cultura escolar: histórias, práticas e representações.** *Cadernos CEDES*, Campinas (SP), n. 52, 2000.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 71, 72, 75, 76, 78, 79, 104, 111, 112, 120, 190, 191

Acesso 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 26, 27, 50, 53, 68, 70, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 83, 91, 92, 100, 101, 103, 107, 109, 111, 112, 113, 118, 119, 120, 122, 128, 144, 147, 148, 151, 152, 161, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 177, 188, 189, 194, 195, 202, 203, 213, 219, 223, 224, 233, 234, 238

Adolescência 140, 171, 172, 176

Alfabetismo 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26

Alfabetização 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 121, 123, 124, 126, 127, 190, 191, 192, 193, 194, 223, 241

Ambientalização 214, 215, 216, 220, 221, 223, 224, 225

Atenção primária à saúde 132

Atividade remota 41

Atividades de lazer 204, 209

Autobiografia 28, 31, 33, 34

B

Biologia 35, 36, 102, 107, 108, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 158, 222

BNCC 102, 103, 105, 109, 136, 142, 143, 148, 176, 177, 184, 224

C

Ciências da natureza 102, 105, 109

Competências 18, 23, 32, 36, 42, 44, 51, 56, 58, 59, 60, 62, 88, 96, 100, 101, 102, 105, 106, 107, 123, 126, 158, 192, 193, 194, 230, 232

Covid-19 90, 91, 99, 102, 103, 105, 107, 109, 110, 118, 124, 127, 132, 150, 151, 159, 196, 197, 219

Cultura 4, 5, 7, 9, 13, 28, 35, 39, 52, 54, 56, 62, 63, 87, 113, 119, 136, 139, 143, 147, 148, 172, 175, 176, 181, 182, 188, 189, 204, 205, 206, 207, 213, 216, 232, 233, 241

Currículo 19, 51, 52, 54, 55, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 94, 105, 143, 163, 164, 165, 184, 215, 216, 218, 221

D

Deficiências 71, 75, 77, 182, 185, 186, 227, 234

Delinquência juvenil 80, 89

Diálogo 31, 34, 35, 41, 52, 54, 56, 72, 123, 130, 132, 133, 134, 140, 146, 147, 148, 149,

164, 165, 176, 179, 186, 206, 237

Docência 50, 94, 121, 126, 223, 241

E

Educação 1, 2, 3, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 40, 42, 43, 50, 51, 52, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 85, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 110, 111, 112, 113, 118, 119, 120, 122, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 139, 140, 141, 142, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 169, 170, 171, 172, 175, 176, 177, 178, 179, 183, 184, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 202, 203, 204, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241

Educação em direitos humanos 134, 135, 136, 145, 147, 148

Educação inclusiva 78, 113, 119, 178, 179, 184, 192, 194, 195, 227, 233

Educação popular em saúde 130

Educação profissional 226, 230, 234

Educação pública 3, 15, 16, 18, 20, 21, 24, 25

EJA 21, 51, 52, 55, 57, 60, 62, 63

Ensino 10, 11, 12, 13, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 35, 38, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 57, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 75, 76, 77, 79, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 157, 158, 159, 160, 164, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 202, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 231, 232, 233, 236, 237, 238, 239, 241

Ensino da dança 178, 179, 187

Ensino híbrido 102, 109, 197

Ensino médio 43, 47, 49, 77, 90, 91, 92, 94, 100, 102, 105, 107, 108, 109, 111, 113, 115, 118, 120, 150

Ensino religioso 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149

Ensino remoto emergencial 90, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 109, 110, 150, 152, 153, 157, 158, 159

Ensino superior 10, 11, 12, 13, 38, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 75, 76, 77, 79, 121, 123, 130, 216, 241

Equidade 10, 15, 20, 24, 25, 91, 215

Escola 8, 15, 16, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 43, 44, 47, 49, 54, 56, 59, 60, 62, 63, 84, 85, 93, 94, 105, 113, 118, 121, 122, 124, 125, 135, 138, 143, 145, 149, 159, 160, 161, 162,

163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 196, 197, 199, 209, 210, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 229, 230, 232, 234, 236, 237, 238, 239, 240

Espaço formal 132, 214, 220, 222

Estado laico 134, 135, 138, 141, 143

Extensão 35, 67, 68, 121, 123, 126, 131, 190, 216, 219, 222, 223, 225, 241

F

Formação continuada 20, 28, 29, 33, 34, 62, 67, 218, 226, 228, 230, 232, 233, 239

Formação docente 41, 43, 45, 46, 51, 55, 159, 216

I

Ideologia 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 24

Igualdade 10, 20, 23, 56, 134, 135, 141, 143, 145, 147, 169, 227, 238, 239

Inclusão 10, 11, 12, 13, 14, 20, 26, 54, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 83, 111, 112, 113, 119, 120, 141, 143, 145, 146, 147, 171, 172, 173, 174, 175, 178, 179, 182, 183, 184, 186, 188, 190, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238

K

Kahoot 196, 198, 199, 201, 202

L

Língua Inglesa 196

M

Menor-infrator 80

Método fonovisuoarticulatório 190, 191, 192, 193, 194

P

Pandemia 41, 42, 43, 46, 49, 50, 90, 91, 96, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 109, 110, 118, 124, 127, 128, 132, 150, 151, 158, 159, 160, 161, 162, 165, 166, 168, 169, 196, 219, 223

Participação 22, 41, 46, 47, 48, 49, 54, 55, 70, 72, 75, 94, 97, 102, 104, 109, 132, 141, 142, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 187, 198, 202, 209, 213, 217, 221, 224, 226, 228, 229, 232, 238

Pedagogia 26, 34, 55, 61, 62, 86, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 133, 146, 148, 202, 219

Peer instruction 196, 198, 200, 201, 202

Pesquisa 1, 2, 10, 11, 13, 15, 16, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 42, 43, 50, 55, 57, 64, 65, 67, 68, 69, 74, 75, 81, 82, 83, 87, 89, 98, 104, 105, 109, 121, 125, 126, 128, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 148, 154, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 166, 168, 169, 170, 171, 178, 182,

183, 184, 186, 189, 190, 191, 193, 196, 199, 204, 205, 206, 207, 209, 211, 212, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 223, 224, 225, 226, 228, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 241

Pesquisa narrativa 28, 29, 30, 31, 32, 34

Política 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 19, 24, 25, 26, 39, 58, 62, 65, 66, 67, 68, 70, 78, 112, 113, 143, 144, 145, 164, 177, 191, 194, 204, 205, 212, 215, 238

Política pública 66, 68, 204, 205

Políticas educacionais 15, 16, 18, 23, 25, 64, 68, 136, 141, 215

Prática pedagógica 41, 43, 44, 45, 46, 99, 100, 126, 239

Práticas educativas em saúde 130, 132

Professores 21, 37, 41, 42, 45, 47, 48, 49, 50, 67, 70, 90, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 104, 109, 110, 113, 118, 121, 123, 124, 125, 127, 128, 130, 132, 133, 139, 140, 141, 142, 150, 151, 152, 153, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 165, 166, 168, 169, 170, 176, 179, 187, 197, 205, 206, 209, 216, 218, 219, 221, 222, 224, 229, 231, 234, 235, 241

Profissão docente 42, 43, 90

Projeto político-pedagógico 160, 161, 163, 164, 170

S

Saberes 24, 32, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 90, 95, 100, 101, 123, 128, 148, 149, 174, 176, 180, 181, 183, 185, 186, 187, 188, 228, 234, 239

Segurança do trabalho 150, 153, 154, 156

Sistema socioeducativo 80

Suporte emergencial à vida 150, 156

Surdez 113, 119, 178, 182

Surdos 111, 112, 113, 114, 117, 118, 119, 120, 171, 172, 173, 174, 176, 179, 180, 181, 183, 184, 188, 189

T

Tecnologia assistiva 12, 226, 228, 229, 230, 231, 232, 233

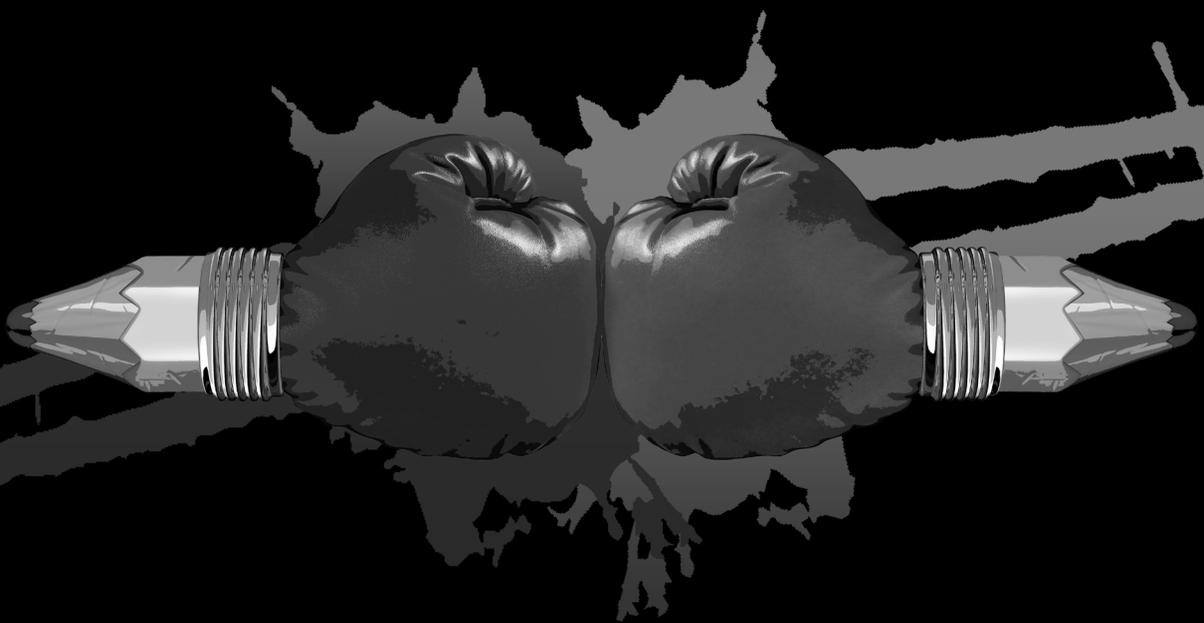
Tolerância religiosa 134, 135, 143, 146

Transtorno do espectro do autismo (TEA) 190, 191

W

Webinários 102, 104, 105, 107, 108, 109

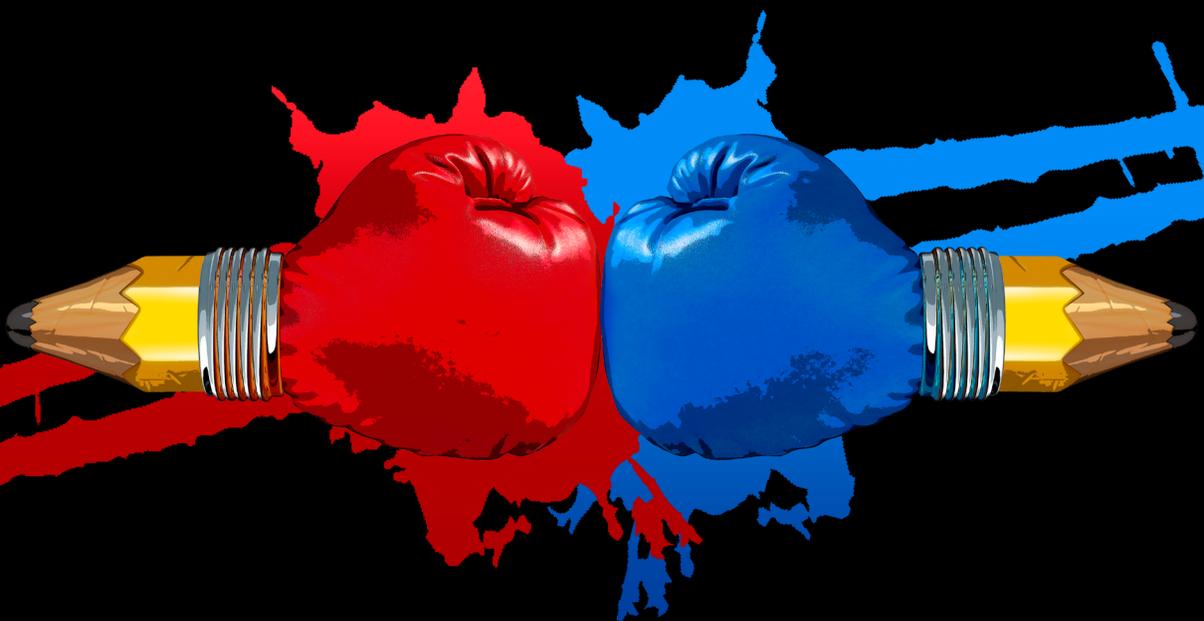
O CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO- EPISTEMOLÓGICO DA EDUCAÇÃO NO FOMENTO DA QUESTÃO POLÍTICA DA ATUALIDADE 3



- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- 📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena
Editora
Ano 2021

O CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO- EPISTEMOLÓGICO DA EDUCAÇÃO NO FOMENTO DA QUESTÃO POLÍTICA DA ATUALIDADE 3



- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- 📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena
Editora
Ano 2021