

# O CAMPO TEÓRICO- METODOLÓGICO- EPISTEMOLÓGICO DA EDUCAÇÃO

**Atena**  
Editora  
Ano 2021

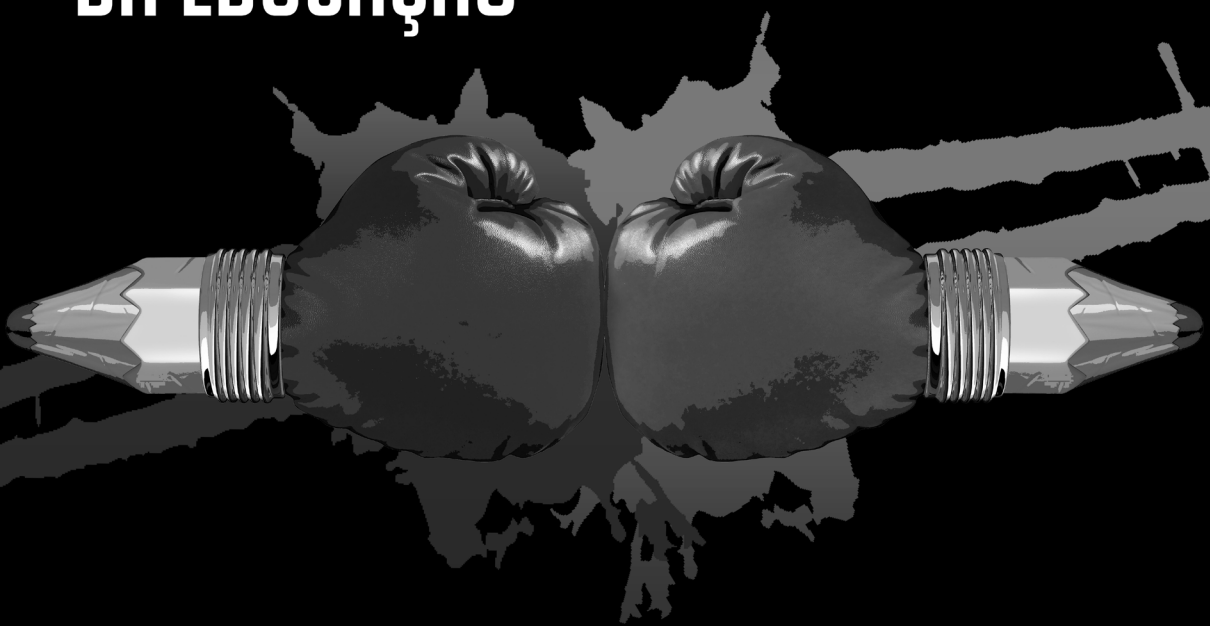


**Américo Junior Nunes da Silva**  
(Organizador)

**NO FOMENTO DA  
QUESTÃO POLÍTICA  
DA ATUALIDADE 4**

# O CAMPO TEÓRICO- METODOLÓGICO- EPISTEMOLÓGICO DA EDUCAÇÃO

**Atena**  
Editora  
Ano 2021



**Américo Junior Nunes da Silva**  
(Organizador)

**NO FOMENTO DA  
QUESTÃO POLÍTICA  
DA ATUALIDADE 4**

**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 Internazionele 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 Lívia 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 4

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
**Bibliotecária:** Janaina Ramos  
**Diagramação:** Camila Alves de Cremona  
**Correção:** Flávia Roberta Barão  
**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 4 / 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 978-65-5706-931-8

DOI 10.22533/at.ed.318212503

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](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

  
**Ano 2021**

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

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO: NOTAS SOBRE ESTUDOS BRASILEIROS E PORTUGUESES	
Lidnei Ventura	
Betina da Silva Lopes	
Tânia Regina da Rocha Unglaub	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3182125031</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>12</b>
CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DE VIDA NA ESCOLA PÚBLICA EM TEMPOS DE PANDEMIA	
Nara Fernandes dos Santos	
Janeide Ferreira Lopes	
Wendell Batista dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3182125032</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>23</b>
EXPERIENCIA EN LA ENSEÑANZA DE LA METODOLOGÍA CUALITATIVA EN POSGRADO	
José David Alarcón Araneda	
Marco Antonio Orellana Basáes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3182125033</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>30</b>
O ENSINO COLABORATIVO COMO APOIO À INCLUSÃO	
Jocy Beatriz Moreira Maia	
Marília Carollyne Soares de Amorim	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3182125034</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>37</b>
UM OLHAR PARA O AUTISMO EM DEFESA DA APRENDIZAGEM	
Simone Maia Guerra	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3182125035</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>49</b>
MAPEAMENTO DOS GRUPOS DE PESQUISA LIDERADOS POR SERVIDORES DO IFSC – CAMPUS LAGES	
Magali Inês Pessini	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3182125036</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>53</b>
A SATISFAÇÃO DOS DISCENTES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO IFAM-CAMPUS PARINTINS	
Kleber de Britto Souza	
Vivian Carolayne Falcão de Almeida	

Gerson Teixeira Cardoso Filho  
DOI 10.22533/at.ed.3182125037

**CAPÍTULO 8..... 63**

AS DIFICULDADES DOS ACADÊMICOS NOS CURSOS DE ENGENHARIA, LICENCIATURA EM QUÍMICA E SISTEMAS DE INFORMAÇÃO NA DISCIPLINA DE CÁLCULO, NO TURNO NOTURNO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR NA CIDADE DE MANAUS

Jefferson Emilio Maciel da Silva  
Roneuane Grazielle da Gama Araújo  
DOI 10.22533/at.ed.3182125038

**CAPÍTULO 9..... 82**

INTERDISCIPLINARIDADE E APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP): UMA BREVE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Daniel Franz Reich Magalhães  
DOI 10.22533/at.ed.3182125039

**CAPÍTULO 10..... 90**

APRENDIZAGEM, UMA “MEDIÇÃO”: CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY

Vanessa Steigleder Neubauer  
Ieda Márcia Donati Linck  
DOI 10.22533/at.ed.31821250310

**CAPÍTULO 11..... 99**

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): UM ESTUDO SOBRE AS DIFERENTES METODOLOGIAS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Daniele Gonçalves Lisbôa Gross  
Iron Martins Lisboa Júnior  
Wylker Souza Saraiva  
Jackson Carlos da Silva  
Getulio Gleicer  
Anna Karoline Nogueira de Santana  
Flávio Moura de Sousa  
Rhuam Pablo Ferreira da Silva  
Maise Bruna Morais  
DOI 10.22533/at.ed.31821250311

**CAPÍTULO 12..... 113**

A EDUCAÇÃO INFANTIL (PRÉ-ESCOLA) NA PERSPECTIVA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES

Marciana Duarte de Oliveira  
Katia Gonçalves Castor  
DOI 10.22533/at.ed.31821250312

**CAPÍTULO 13..... 132**

**RITALINA COMO MEDICALIZAÇÃO (DES)NECESSÁRIA NOS ALUNOS DE 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA INCIDÊNCIA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM**

Adriana Ferreira Rufino Gonçalves

Iacrisiane Custodio Ferreira

Marta Regina Rossoni

**DOI 10.22533/at.ed.31821250313**

**CAPÍTULO 14..... 137**

**A PRESENÇA DA INFORMÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DAS EMENTAS CURRICULARES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM BELÉM/PA**

Helen do Socorro Rodrigues Dias

Gustavo Nogueira Dias

Vanessa Mayara Souza Pamplona

Cássio Pinho dos Reis

Wagner Davy Lucas Barreto

Alessandra Epifanio Rodrigues

Jamille Carla Oliveira Araújo

Ana Paula Ignácio Pontes Leal

Rondineli Carneiro Loureiro

Fabricio da Silva Lobato

José Carlos Barros de Souza Júnior

Washington Luiz da Silva Junior

**DOI 10.22533/at.ed.31821250314**

**CAPÍTULO 15..... 146**

**O ENSINO DA MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DOS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS: UMA EXPERIÊNCIA COM FORMAÇÃO CONTINUADA NA COMUNIDADE DE TARACUÁ –SÃO GABRIEL DA CAHOEIRA**

Rosilei Cardozo Moreira

Rauciele da Silva Cazuzu

Felipe Arante Matos

**DOI 10.22533/at.ed.31821250315**

**CAPÍTULO 16..... 155**

**UM OLHAR SOBRE ESPAÇO E MATERIAIS: RELATO DE UMA VIAGEM POR INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM MAPUTO**

Paula Cristina Pacheco Medeiros

Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro

Brigite Carvalho da Silva

Ana Cristina Dias Pinheiro

Ana Isabel Ramos da Cunha

**DOI 10.22533/at.ed.31821250316**

**CAPÍTULO 17..... 171**

**OS CONTEÚDOS E AS DIMENSÕES DE CONHECIMENTO NA BASE NACIONAL**

COMUM CURRICULAR NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA Daniele Gonçalves Lisbôa Gross Maurício Pereira da Silva Elson Pereira Camargo Jackson Carlos da Silva João Bartholomeu Neto Flávio Moura de Sousa <b>DOI 10.22533/at.ed.31821250317</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>184</b>
O LÚDICO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ZOOLOGIA DE INVERTEBRADOS Renan da Silva Martins <b>DOI 10.22533/at.ed.31821250318</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>195</b>
UMA EXPEDIÇÃO VIRTUAL AOS BIOMAS DO RIO GRANDE DO SUL UTILIZANDO UMA <i>WEBQUEST</i> Vanessa Silva de Brito Bandeira Ticiane da Rosa Osório Márcio Marques Martins <b>DOI 10.22533/at.ed.31821250319</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>206</b>
O PODER SIMBÓLICO DA AVALIAÇÃO ESCOLAR Nathália Gatto Justen <b>DOI 10.22533/at.ed.31821250320</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>221</b>
PARADIGMAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA Vanessa Minuzzi Bidinoto Maria Guiomar Carneiro Tommasiello <b>DOI 10.22533/at.ed.31821250321</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>235</b>
MUNDO MISTÉRIO Luisa Maria Nunes da Cunha Karla Rosane do Amaral Demoly Bruno de Sousa Monteiro <b>DOI 10.22533/at.ed.31821250322</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>247</b>
AVALIAÇÃO PRELIMINAR DE MICROPROPAGACÃO DE MERISTEMAS DE BANANAS ( <i>Musa spp.</i> ) VARIEDADE MAÇÃ Tomas Cássio de Caires Lima Matheus Cesar da Silva Pereira Rodrigo Batista Cynthia Venâncio Ikefuti	



Uderlei Doniseti Silveira Covizzi

DOI 10.22533/at.ed.31821250323

<b>SOBRE O ORGANIZADOR.....</b>	<b>253</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO.....</b>	<b>254</b>

# CAPÍTULO 1

## AValiação em Educação: Notas sobre Estudos Brasileiros e Portugueses

*Data de aceite: 22/03/2021*

### **Lidnei Ventura**

Universidade do Estado de Santa Catarina  
Florianópolis – SC  
<http://lattes.cnpq.br/9553407104950703>

### **Betina da Silva Lopes**

Universidade de Aveiro  
Aveiro – Portugal  
<https://orcid.org/0000-0003-0669-1650>

### **Tânia Regina da Rocha Unglaub**

Universidade do Estado de Santa Catarina  
Florianópolis – SC  
<http://lattes.cnpq.br/6918685083135065>

**RESUMO:** O artigo em tela discute a avaliação educacional a partir de estudos brasileiros e portugueses. No Brasil, a partir da abertura do regime militar, nos anos de 1980, ganha impulso um movimento de análise da avaliação educacional que tece críticas contundentes ao paradigma behaviorista dominante, contrapondo-se à ideia de avaliação como medida ou quantificação da aprendizagem, e propondo seu entendimento como processo, diagnóstico e mediação e não como produto do ato educativo (LUCKESI, 2005; HOFFMANN, 2009; LIBÂNEO, 2014; VASCONCELOS, 1998). No contexto português, também nos anos finais do século XX, o campo da educação passa a se voltar para a avaliação, concedendo estatuto epistemológico a esse campo de pesquisas, seja no aspecto institucional (ESTRELA; NÓVOA, 1993; NÓVOA, 1995) ou no âmbito da aprendizagem

escolar (FERNANDES, 2008; PINTO, 2016). Os estudos aqui realizados indicam que os esforços investigativos luso-brasileiros apresentam caminhos, embora seja difícil a superação de modelos avaliativos meramente quantitativos e instrumentais, aos quais Fernandes (2009) chamou de avaliação psicométrica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação educacional. Campo de estudos da avaliação. Gerações de avaliação.

### **EVALUATION: NOTES ON BRAZILIAN AND PORTUGUESE STUDIES**

**ABSTRACT:** The present article discusses educational assessment based on Brazilian and Portuguese studies. In Brazil, since the opening of the military regime, in the 1980s, a movement for the analysis of educational evaluation has gained momentum, making strong criticisms of the dominant behaviorist paradigm, in opposition to the idea of evaluation as a measure or quantification of learning, and proposing its understanding as a process, diagnosis and mediation and not as a product of the educational act (LUCKESI, 2005; HOFFMANN, 2009; LIBÂNEO, 2014; VASCONCELOS, 1998). In the Portuguese context, also in the final years of the twentieth century, the field of education begins to turn to evaluation, granting epistemological status to this field of research, whether in the institutional aspect (ESTRELA; NÓVOA, 1993; NÓVOA, 1995) or in the context of school learning (FERNANDES, 2008; PINTO, 2016). The studies carried out here indicate that the Luso-Brazilian investigative efforts present paths, although it is difficult to overcome merely quantitative and

instrumental evaluative models, which Fernandes (2009) called psychometric assessment.

**KEYWORDS:** Educational evaluation. Field of evaluation studies. Evaluation generations.

## 1 | INTRODUÇÃO

Embora estudos sobre avaliação tenham sido envidados desde que os sistemas de ensino foram constituídos nos países de capitalismo avançado, no final do século XIX, foi nas primeiras décadas do século XX que estudos mais sistematizados sobre avaliação vieram a lume no contexto da acelerada industrialização, principalmente americana. Desses estudos, destaca-se uma obra seminal, inspirada na administração científica de Taylor, intitulada *The Curriculum* [1918], de J. F. Bobbitt, que lançou as bases de estudo do campo curricular e, conseqüentemente, do campo da avaliação, cuja influência seria duradoura ao longo do século XX, perdendo seu vigor tardiamente, com o caso da Pedagogia Tecnicista, no final da década de 1970.

Os pressupostos de avaliação decorrentes da proposição curricular de Bobbitt, atualizados posteriormente por Ralph Tyler, concebem a escola como uma fábrica em miniatura, vinculando o campo da educação à organização industrial, cujos princípios fundamentais residem na racionalização técnica entre meios e fins, produtividade, eficiência e desenvolvimento. A avaliação se torna, assim, um meio eficiente para se atingir objetivos instrucionais previamente pensados por especialistas.

Somente no final dos anos de 1970 é que essa perspectiva entrou em colapso, vicejando novas formas de se pensar não somente o currículo e a avaliação, mas toda estrutura e funcionamento das instituições de educação.

No âmbito dessas discussões, o presente artigo discute a avaliação educacional a partir de estudos brasileiros e portugueses contemporâneos, evocando alguns autores que têm impulsionado o campo da avaliação educacional.

No Brasil, a partir da abertura do regime militar, nos anos de 1980, ganha impulso um movimento de análise da avaliação educacional crítico e contundente ao paradigma behaviorista dominante, contrapondo-se à ideia de avaliação como medida ou quantificação da aprendizagem, propondo seu entendimento como processo, diagnóstico e mediação e não como produto do ato educativo (LUCKESI, 2005; HOFFMANN, 2009; LIBÂNEO, 2014; VASCONCELOS, 1998).

No contexto português, também nos anos finais do século XX, o campo da educação passa a se voltar para a avaliação, concedendo estatuto epistemológico a esse campo de pesquisas, seja no aspecto institucional (ESTRELA; NÓVOA, 1993; NÓVOA, 1995) ou no âmbito da aprendizagem escolar (FERNANDES, 2008; PINTO, 2016).

Ao longo do trabalho, apresentamos notas de relevantes estudos nos dois países que ajudam a compreender parte do desenvolvimento histórico do campo, assim como os desafios em superar as concepções tradicionais de avaliação.

## 21 NOTAS SOBRE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Com o final do Regime Militar, no início da década de 1980, e respectivo descrédito da Pedagogia Tecnicista implantada pela Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5692/71, renovou-se o campo dos estudos em avaliação no Brasil. Sob vários aspectos a educação nacional colocou em pauta a necessidade de superação do modelo racionalista e behaviorista importado dos americanos, via acordo MEC-USAID. Tal insucesso revelou-se, sobretudo, pela institucionalização do fracasso escolar e perversidade do sistema escolar brasileiro.

No final da década de 1970, de mil alunos que entravam na escola, apenas 3 chegavam ao ensino superior (PIMENTA; GONÇALVES, 1994), o que denota o alto grau de seletividade da educação brasileira.

Um grande marco nos estudos foi o surgimento, em 1979, da pedagogia histórico-crítica, tendo como idealizador Dermeval Saviani (2012), cujas reflexões em torno dos limites conceituais das abordagens liberais e crítico-reprodutivista, desencadearia um amplo movimento de educadores que posteriormente discutiriam os rumos da educação e da pesquisa em educação voltadas para os problemas nacionais, pensados na e para a realidade brasileira.

O lançamento dos livros *Escola e Democracia*, de Saviani (2012 [1983]) e posteriormente *Democratização da Escola Pública: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos* (2014 [1985]), de José Carlos Libâneo, demarcaram um novo rumo para a pesquisa em educação brasileira, focando na crítica às pedagogias liberais e tradicionais, e na proposição de uma pedagogia como prática social e política. Some-se a isso as publicações, ainda clandestinas no final da década de 1970, das principais obras de Paulo Freire, tais como *Educação Cultural para a Liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*, que influenciaram tanto a forma quanto o conteúdo das pesquisas educacionais.

Evidentemente que o campo da avaliação não passaria incólume a essa avalanche. Ao contrário, boa parte dos estudos pós-1980 situaram a avaliação como mola-mestra do fracasso escolar e principal causa dos altos índices de reprovação e evasão escolar (PIMENTA; GONÇALVES, 1994; PATTO, 1990).

Nesse contexto efervescente, a produção acadêmica sobre avaliação ganhou fôlego, gerando diversas abordagens complementares, inserindo no imaginário teórico-prático educacional novas perspectivas avaliativas, tais como avaliação qualitativa (DEMO, 1999), diagnóstica (LUCKESI, 2005), formativa (HOFFMANN, 2009), avaliação como *práxis* transformadora (VASCONCELOS, 1988), avaliação mediadora (HOFFMANN, 2008), avaliação dialógica (ROMÃO, 2001), dentre outras.

Passamos a rápidas considerações teórico-práticas, nos limites deste trabalho, sobre algumas dessas abordagens, nomeadamente a avaliação qualitativa, a avaliação diagnóstica e a avaliação mediadora, confrontando-as com a avaliação tradicional.

*Avaliação qualitativa* – Ao contrário do que se poderia supor, a noção de qualidade não se contrapõe à quantidade, mas serve-se dela, ultrapassando os seus limites. Segundo Demo (2005, p. 109):

A avaliação qualitativa pretende ultrapassar a avaliação quantitativa, sem dispensar esta. Entende que, no espaço educativo, os processos são mais relevantes que os produtos, não fazendo jus à realidade, se reduzida apenas às manifestações empiricamente mensuráveis.

O foco da avaliação qualitativa é o processo educativo, o percurso dos desenvolvimentos e aprendizagens. Esses aspectos não podem ser reduzidos a números e quantidades, mas à **intensidade** (DEMO, 2005) da formação humana, o que não pode ser confundido com treinamento, instrução ou mensuração.

*Avaliação diagnóstica* – No âmbito da perspectiva histórico-crítica, uma linha de discussão profícua tem sido a concepção de avaliação como diagnóstico do processo educativo. Desde suas primeiras reflexões sobre avaliação, no final da década de 1970, Cipriano Luckesi tem enfatizado o papel conservador da avaliação tradicional, que limita o processo de ensino e aprendizagem à classificação e punição. Servindo-se da metafórica relação médico-doença, Luckesi compara a avaliação tradicional ao médico que diagnosticou a enfermidade, mas não prescreveu nenhum remédio, logo, o paciente veio a óbito. No caso da escola, segundo o autor, ocorre algo semelhante. As provas, testes e outras atividades identificam que o aluno não se apropriou de determinado conteúdo ou competência, atribui-se uma nota, que constata sua deficiência, e segue o programa, num ciclo ininterrupto sem avaliação, somente constatação. Contrapondo-se a essa prática,

Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos. A avaliação educacional escolar como instrumento de classificação, como já vimos nesta discussão, não serve em nada para a transformação: contudo, é extremamente eficiente para a conservação da sociedade, pela domesticação dos educandos. (LUCKESI, 2005, p.43)

A avaliação diagnóstica evidentemente não para no julgamento da realidade, mas levanta as necessidades para tomada de decisão pedagógica a fim de humanizar o processo educativo. Neste sentido, é um **ato amoroso**, “no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo” (LUCKESI, 2005, p.172).

*Avaliação mediadora* – Segundo Jussara Hoffmann, uma das importantes pesquisadoras brasileiras sobre avaliação, a avaliação mediadora parte proximidade entre os polos interessados na apropriação do conhecimento. Essa aproximação parte, dentre outros, de três premissas fundamentais: o diálogo como mola mestra da aprendizagem, do conhecimento enquanto processo de construção permanente e da concepção de educando como sujeito integral. O diálogo, enquanto princípio de mediação comunicativa

entre os sujeitos só é possível em um ambiente livre de classificações pré-concebidas; o conhecimento, sendo resultante de uma constante ressignificação do mundo pelos sujeitos, está em permanente reconstrução, não fazendo sentido qualquer atribuição de erro ou julgamentos, pois os equívocos devem ser problematizados e se tornarem potenciais de aprendizagem; os princípios anteriores só fazem sentido se o educando for considerado não um ser em si, mais um “vira a ser”, um sujeito inacabado e integral, de corpo e mente, frente a um conhecimento de si e do mundo também inacabado. Enquanto a avaliação tradicional foca unicamente na dimensão cognitiva dos sujeitos, a avaliação mediadora se abre para a sua multidimensionalidade, defendendo que aprendemos não só com a mente, mas com todo nosso ser integral: corporal, emocional, vital. Daí a necessidade imperiosa de conhecer os sujeitos da educação, seus desejos, suas origens, seus conhecimentos, sem estabelecimento de padrões a priori. Sobre isso, Hoffmann (2009, p. 31) esclarece que:

Na concepção de avaliação classificatória, a qualidade se refere a padrões preestabelecidos, em bases comparativas: critérios de promoção (elitista, discriminatório), gabaritos de respostas às tarefas, padrões de comportamento ideal. Uma qualidade que se confunde com a quantidade, pelo sistema de médias, estatísticas, índices numéricos dessa qualidade. Contrariamente, qualidade, numa perspectiva mediadora de avaliação, significa desenvolvimento máximo possível, um permanente “vir a ser”, sem limites preestabelecidos, embora com objetivos claramente delineados, desencadeadores da ação educativa. Não se trata aqui, como muitos compreendem, de não delinear pontos de partida, mas, sim, de não delimitarmos ou padronizarmos pontos de chegada. (2009, p. 31-32).

Para avaliação mediadora, não se trata, na avaliação, de perseguir uma resposta correta para um problema, mas perguntar pelos modos como o sujeito construiu os seus próprios caminhos de resposta, pois o conhecer não se dá por transmissão, mas por construção individual, por isso a padronizações são falhas, já que as possibilidades de resolução são múltiplas.

*Avaliação dialógica* – Baseada na perspectiva freiriana, que tem o diálogo como fundamento epistemológico e, também, metodológico, a avaliação adquire um caráter relacional, comunicativo, assim como deveria ser todo ato educativo. Contra-pondo-se à educação bancária, que se preocupa em aferir o conteúdo depositado pelo professor nas cabeças dos educandos, avaliar se converte em ação libertadora, pois desenreda relações de poder e opressão, horizontalizando a relação pedagógica. Nesta concepção, o ato avaliativo não está desvinculado da constante busca pelo inacabamento das descobertas do conhecimento; pelo contrário, é parte constituinte e permanente do processo de ação-reflexão sobre o saber, sua função social e política. Neste sentido, não é uma ação isolada da *práxis*, nem meramente individual, mas coletiva e de autodescoberta. Daí a prática insistente de promover a autoavaliação e auto-gestão da aprendizagem. Segundo Romão

(2001, p. 88), “[...] a escola cidadã, na qual se desenvolve uma educação libertadora, o conhecimento não é uma estrutura gnoseológica estática, mas um processo de descoberta coletiva, mediatizada pelo diálogo entre educador e educando”. Desfaz-se, por esse princípio, a promoção pessoal pela classificação dos “melhores” e condenação dos “piores” alunos, pois todos são considerados sujeitos epistêmicos, sujeitos do saber, de sua apropriação e produção. O que na educação bancária seria “cobrança de resultados”, na avaliação dialógica se transforma em mais um momento de aprendizagem.

Essa breve descrição tem a intenção de exemplificar o quanto os estudos críticos da avaliação tradicional se parecem e se complementam. Além das ênfases mencionadas, pode-se dizer que os estudos das últimas décadas convergem para uma metodologia de *avaliação formativa*, pautada na compreensão de que o processo de aprendizagem é contínuo e ininterrupto. Segundo Gil (2006, p. 247):

A avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, para que o professor possa ajustá-lo às características dos estudantes a que se dirige. Suas funções são as de orientar, apoiar, reforçar e corrigir.

Assim, a prática pedagógica é retroalimentada pelas constantes coletas de dados obtidas pelos educadores com educandos, bem como sobre sua atuação e mediação como sujeitos mais experiente do processo. O princípio basilar de uma avaliação formativa é de que tudo na ação pedagógica é formativo; assim como tudo é currículo, nada pode ser descartado, pois muitas vezes se forma mais pelo não dito, pelo que é subtraído da transparência da *práxis* educativa, do que por ensino formal.

### 3 I AVALIAÇÃO NO CONTEXTO PORTUGUÊS: ALGUMAS NOTAS SOBRE A EVOLUÇÃO DOS ESTUDOS

Um rápido levantamento bibliográfico sobre o tema da avaliação na educação portuguesa mostra que é larga a produção acadêmica sobre essa temática. Segundo Pinto (2016), vive-se atualmente um verdadeiro **frenesi** em torno da avaliação em função do pragmatismo subjacente aos testes e rankings internacionais, reduzindo avaliação à medida e reduzindo a função político-social desta *práxis* educacional, no âmbito das soluções **mágicas** para a crise da educação. Ainda de acordo com Pinto (2016, p.02):

De facto, tal como o reconhecem Estrela e Nóvoa (1993), a avaliação nunca mereceu, salvo raras exceções, um lugar de destaque em termos de investigação até aos finais do Século XX. É já neste final de século que a problemática da avaliação em Portugal é tomada de uma forma mais nítida como objeto de investigação (Barreira & Pinto 2006; Fernandes 2006) levada a cabo no quadro das Instituições Universitárias Portuguesas.

A observação de Estrela e Nóvoa (1993), referenciada acima por Pinto (2016), é corroborada pela pesquisa de Fernandes (2006), que levantou a produção portuguesa

sobre avaliação em periódicos científicos portugueses por dez anos, de 1985 a 2005, constatando que:

Apesar dos progressos alcançados, é necessário reconhecer as fragilidades que caracterizam a investigação e a produção teórica no domínio da avaliação das aprendizagens. Um domínio reconhecidamente imprescindível para transformar e melhorar as actuais realidades educativas. (FERNANDES, 2006, p. 289)

Entretanto, o cenário descrito por Fernandes se modificou muito nos últimos anos, inclusive pelas contribuições do próprio autor, que compõe um grande quadro de pesquisadores que deram impulso ao tema da avaliação em suas mais diversas dimensões, nas últimas décadas do século XX, tais como *avaliação institucional* (NÓVOA, 1995; ESTRELA; NÓVOA, 1993), avaliação como *construção social* (PINTO, 2002) e avaliação como intervenção e *regulação das aprendizagens* (FERNANDES, 2009). Isso apenas para citar algumas preocupações das pesquisas que se propuseram a focar reflexões mais na natureza **pedagógica** do que **administrativa** da avaliação.

Sobre essa mudança paradigmática nos estudos teórico-práticos da avaliação, Pinto (2016, p. 35) esclarece que:

Neste movimento evolutivo houve de uma forma clara o deslocamento, sobretudo em termos teóricos, de uma concepção técnica e instrumental da avaliação centrada em produtos, para uma visão mais alargada centrada nos processos e nos seus significados tanto culturais como políticos. Também a avaliação deixa de ser entendida como um gesto pessoal, para se inscrever num processo social que coloca pedidos à própria avaliação. As instituições, instrumentos desses pedidos, criam leques de possibilidades mais ou menos restritos de práticas avaliativas. Em contrapartida, os contextos sociais podem inibir ou catalisar a evolução da própria avaliação, que como vimos está intimamente articulada com os processos de ensino/aprendizagem.

Fernandes (2009) elaborou uma síntese conceitual dos estudos em avaliação partindo das contribuições de Guba e Lincon (1989), distinguindo cinco gerações ou paradigmas de avaliação:

1ª geração: *avaliação da medida* - que compreende como sinônimos avaliação e medida. Essa geração é marcada pela criação dos mais diversos instrumentos destinados a medir a inteligência e as aptidões individuais, tais como os conhecidos *testes mentais* Binet-Simon que evoluíram rapidamente para os famosos testes de QI. Tais testes tinham a pretensão de quantificar, comparar e ordenar os diversos níveis e quantidades de aprendizagem acumuladas pelos estudantes para posterior classificação. Como conclui FERNANDES (2009, p. 46): “Em termos práticos, de sala de aula, pode significar que a avaliação se reduz a pouco mais do que à administração de um ou mais testes e à atribuição de uma classificação em períodos determinados”.

2ª geração: *avaliação da descrição* - que apesar de muitas das características da



geração anterior, a principal diferença consiste em ampliar o escopo da avaliação, deixando de ser sinônimo de medida e se voltando para a descrição dos objetivos que foram ou não alcançados no processo educacional. Para autores como Tyler, principal expoente dessa geração, a avaliação deveria estar centrada nos objetivos previstos no currículo, descrevendo-se os pontos positivos e negativos do processo para futura atuação.

3ª geração: *avaliação da formação de juízos de valor* – que intensifica o processo de descrição anteriormente definido e sofisticava a técnica de identificação do mérito (juízo) das aprendizagens. Esse é um período de crise para os sistemas educacionais americano e europeu pela largada na frente da União Soviética na corrida espacial, com lançamento ao espaço da Sputnik [1957], atribuindo-se tal fracasso ao sistema educacional. A reação veio na forma de revisão curricular dos sistemas de ensino e, principalmente, na forma da avaliação. A criação de diversas taxionomias, sendo a de Bloom talvez a mais famosa, demonstram o quanto essa geração sofisticou teoricamente a avaliação, procurando adequar os sistemas educativos à padrões de qualidade regulados por um currículo prescritivo e produtivista. Entra em cena a ideia de que a avaliação tem como função regular o ensino e a aprendizagem, compreendida esta como modificação de comportamento. Um diferencial dessa geração foi ampliar o processo de avaliação, antes centrado no aluno, para outros componentes dos processos e do sistema educacional, tais como professores, gestores, currículos, políticas educacionais etc.

Resumindo os limites das primeiras gerações de avaliação, Fernandes (2009, p. 51-52) aponta que:

No caso concreto das avaliações da aprendizagem a tendência é, muitas vezes, a de se verem refletidos apenas os pontos de vista dos professores como únicos juízes nos processos de avaliação interna, ou da administração educacional nos processos de avaliação externa. Assim, nesses casos, as responsabilidades pelas falhas nas aprendizagens são, invariavelmente, atribuídas apenas aos alunos.

Embora essas gerações ainda estejam presentes no imaginário e nas práticas pedagógicas de parte dos docentes e gestores educacionais, sua incompatibilidade com as demandas atuais da educação é flagrante e demandam sua superação.

4ª geração: *avaliação da negociação e construção* - baseada na evolução do pensamento pedagógico fundamentado pelo construtivismo, essa geração propõe uma ruptura epistemológica com as anteriores. O princípio fundamental dessa geração é a avaliação formativa, construtiva, que parte do processo de negociação entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, evitando-se padronizações e parâmetros de enquadramento. Daí o sentido atribuído à construção e à negociação. Neste caso, “a avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolver suas aprendizagens do que para julgá-las ou classificá-las em uma escala.” (FERNANDES, 2009, p. 55). Embora se admita os avanços conceituais e práticos de tal abordagem, a absolutização de aspectos

qualitativos colocou em segundo plano possibilidades diagnósticas de instrumentos quantitativos.

5ª geração: *avaliação formativa alternativa (AFA)* - que parte das contribuições do construtivismo e cognitivismo para se apresentar como alternativa à avaliação metrificadora. Ao mesmo tempo em que foca nas competências a serem desenvolvidas pelos sujeitos ao longo da vida, compreende que o ato avaliativo não pode ser solitário, encarcerado na escola, mas concebido enquanto prática social, levando em conta a construção social do conhecimento e os processos culturais envolvidos e que envolvem a sala de aula e seus agentes. Para deixar claro o conceito, Fernandes (2009, p. 365) sugere que:

[...] a designação avaliação formativa alternativa para que fique claro que estamos a falar de uma avaliação realmente formativa, alternativa quer à avaliação formativa de matriz psicométrica, behaviourista [sic] e algo técnica, quer a todo o tipo de avaliações ditas formativas mas que, na verdade, não passam de avaliações de intenção ou de vontade formativa.

A síntese elaborada por Fernandes, descreve o longo caminho percorrido pelo campo da avaliação, em âmbito internacional, bem como nos estudos portugueses, mas ao mesmo tempo aponta para os desafios avaliativos colocados às instituições e aos educadores, que é a difícil tarefa de colocar em prática o paradigma da *AFA*, pois como lembra Pinto (2016, p. 33): “Como em geral acontece noutros domínios sociais, a rapidez da evolução teórica não foi acompanhada da necessária evolução das práticas”.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As teorias e reflexões sobre avaliação expostas nesse ensaio, permitem compreender a convergência de estudos em Portugal e Brasil, nos quais destacamos dois aspectos: crítica ao modelos de avaliação tradicionais, centrados em psicometrias da aprendizagem, que valorizam mais os aspectos quantitativos do que os qualitativos desse processo; e o alinhamento com os fundamentos defendidos pelos estudos de quarta e quinta geração da avaliação, que valorizam mais a qualidade e a intensidade da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Enquanto as perspectivas tradicionais encaram a avaliação como técnica e neutra de aferição com posterior classificação dos sujeitos do ato educativo, as perspectivas críticas a inserem na totalidade do processo educativo, admitindo seu comprometimento político-educacional e a compreendem como prática sociocultural.

Embora os estudos nos dois países apontem para a especificidade epistemológica do campo da avaliação, não deixa de levantar as dificuldades de implementação prática de um paradigma de avaliação que rompa com pressupostos quantitativos e classificatórios. Neste sentido, turbam a discussão os programas internacionais de ranqueamento da educação, que por meio de testes pontuais e descontextualizados, classificam países e redes de ensino.

Na contemporaneidade, uma avaliação orientada cientificamente deve acontecer **na** e **para** a aprendizagem, pois é esse o sentido da práxis educativa e da própria existência da instituição escolar.

## REFERÊNCIAS

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. Teoria e prática da avaliação qualitativa. **Perspectivas**, Campos dos Goytacazes, v.4, n.7, p. 106-115, janeiro/julho, 2005.

ESTRELA, A.; NOVOA, A. (Orgs.). **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1993.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 41, set./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Vinte anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 40(3), 289-348, 2006.

\_\_\_\_\_. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

\_\_\_\_\_. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2014.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2005.

NÓVOA, A. (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Queroz, 1990.

PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. **Reverendo o ensino de 2º grau: reverendo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1994.

PINTO, J. **A avaliação formal no 1º ciclo do Ensino Básico: Uma construção social** (Tese de doutoramento, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho). Braga, 2002.

\_\_\_\_\_. A avaliação em educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. In: Amante, L. & Oliveira, I. (Coord.). **Avaliação das Aprendizagens**: Perspectivas, contextos e práticas. Lisboa: Universidade Aberta, 2016.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. São Paulo: Autores Associados, 2012.

VASCONCELOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudanças – por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

ABP 82, 83, 84, 85, 87, 88

Aplicativo 144, 235, 236, 237

Aprendizagem 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 16, 19, 21, 22, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 50, 63, 65, 70, 71, 74, 76, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 102, 106, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 132, 133, 134, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 157, 170, 172, 175, 178, 180, 183, 184, 185, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 204, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 224, 225, 228, 229, 230, 231, 233, 238

Avaliação educacional 1, 2, 4, 10, 210

Avaliação escolar 206, 215, 220

### B

Base nacional comum curricular 12, 14, 20, 113, 116, 118, 130, 153, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 181, 192

### C

Campo de estudos da avaliação 1

Ciências 22, 51, 55, 59, 65, 89, 112, 117, 145, 148, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 204, 217, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 253

Cientometria 49, 50

Conhecimentos tradicionais 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153

Conteúdos 3, 10, 13, 15, 18, 19, 20, 38, 39, 40, 66, 70, 78, 79, 80, 82, 84, 85, 99, 102, 103, 105, 107, 108, 110, 116, 140, 142, 147, 148, 149, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 185, 188, 189, 191, 196, 197, 210, 214, 217, 218, 223, 227, 228, 229, 230, 231

Criacionismo 221, 227, 228, 229, 232

Crianças e adolescentes 134, 210, 235, 236, 239

Cultura *in vitro* 247

Cultura primária 23, 24

Currículo 2, 6, 8, 31, 33, 39, 40, 89, 115, 117, 120, 130, 137, 138, 139, 142, 148, 149, 151, 186, 192, 193, 195, 197, 204, 209, 211, 212, 217, 220, 228, 230, 231

## D

Desenvolvimento 2, 5, 6, 9, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 31, 32, 35, 37, 38, 41, 44, 47, 49, 50, 52, 55, 64, 72, 79, 80, 86, 87, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 101, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 139, 142, 147, 153, 154, 155, 157, 159, 160, 170, 172, 175, 179, 186, 187, 190, 191, 193, 195, 199, 202, 203, 217, 218, 227, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 247, 248, 249, 250, 251, 253

Dificuldade de aprendizagem 132, 133, 134, 135

Dificuldade em matemática 63

Dimensões de conhecimento 171, 172, 176, 177, 181

## E

Educação 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 64, 65, 68, 80, 81, 83, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 134, 136, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 163, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 192, 193, 194, 195, 196, 204, 205, 208, 210, 211, 212, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 230, 231, 232, 233, 236, 238, 239, 253

Educação básica 12, 15, 20, 22, 37, 40, 50, 100, 101, 102, 104, 105, 116, 117, 118, 128, 130, 136, 147, 153, 172, 175, 181, 186, 188, 192, 193, 194, 219, 225, 226, 230, 231, 233, 253

Educação de infância 155, 156, 157, 158, 159, 160, 163, 168, 169, 170

Educação física 89, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 110, 111, 112, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183

Educação indígena 146

Educação infantil 37, 42, 47, 97, 98, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 170, 192

Educação matemática 143, 146, 192, 253

Ensino-aprendizagem 63, 74, 83, 87, 91, 93, 96, 97, 102, 140, 141, 144, 151, 180, 193, 194, 207, 212, 228, 230, 231

Ensino colaborativo 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36

Ensino fundamental 13, 42, 74, 88, 99, 100, 103, 105, 106, 107, 108, 110, 112, 115, 116, 117, 132, 133, 134, 140, 153, 175, 182, 186, 188, 189, 192, 194, 196, 197, 198, 219, 223, 229, 233

Escola pública 3, 10, 12, 13, 106

Etnomatemática 146, 147, 151, 152, 153

Explante 247, 250

## **F**

Formação continuada 38, 43, 91, 123, 127, 136, 146, 147, 148, 149, 153, 189, 232

Formação de professores 10, 100, 112, 137, 138, 139, 141, 142, 150, 205, 225, 233, 253

Formação profissional 50, 63, 98, 230

## **G**

Gerações de avaliação 1, 8

Gestão de espaços 155

Grupos de pesquisa 49, 50, 51, 52

## **I**

Incidente crítico 53, 54, 55, 56, 57, 58, 62

Inclusão 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 48, 138, 142, 167, 182, 232, 237

Informática educativa 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144

Interdisciplinaridade 82, 83, 84, 87, 88, 89, 187, 188, 213

Intervenção 7, 18, 46, 91, 92, 95, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 111, 143, 155, 159, 168, 169, 170, 175, 178, 180, 181, 199

## **L**

Lúdico 95, 126, 184, 185, 190, 191, 192, 193, 197, 236, 238

## **M**

Marketing de eventos 53

Mediação 1, 2, 4, 6, 10, 33, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 123, 183

Metodologia 6, 14, 21, 22, 31, 38, 46, 51, 53, 54, 57, 58, 65, 66, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 101, 102, 103, 107, 108, 110, 113, 120, 134, 139, 142, 182, 183, 185, 190, 192, 195, 197, 198, 204, 240, 250

Metodología cualitativa 23, 24, 29

## **P**

Pandemia da covid-19 12, 115

PIBID. Metodologias de ensino 99

Plantas 195, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 249, 252

Poder simbólico 206, 207, 208, 214

Práxis 3, 5, 6, 10, 11, 36, 147, 229

Produção científica 49, 50, 51, 231

Projeto de vida 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21

## **Q**

Quebra-cabeça digital 235, 237, 238, 239, 240, 241, 245

## **R**

Recursos pedagógicos 155, 162, 168, 169, 191

Religião 179, 221, 226, 227, 228, 232

Ritalina 132, 133, 134, 135, 136

## **S**

Sala de aula 7, 9, 19, 32, 34, 35, 36, 38, 41, 43, 44, 63, 64, 70, 72, 74, 78, 79, 80, 82, 85, 95, 96, 97, 98, 106, 123, 124, 128, 140, 147, 149, 150, 151, 153, 180, 184, 185, 190, 191, 192, 197, 206, 207, 209, 210, 219, 221, 225, 226, 228, 231, 233

Satisfação do consumidor 53, 57, 58, 62

Significado 74, 90, 91, 95, 97, 124, 126, 150, 199, 209, 211, 217, 223, 231, 238

Sofrimento psíquico 235

Sucesso-fracasso escolar 206, 207

## **T**

TEA 37, 38, 42, 44, 45, 48, 235, 236, 237, 238, 239, 240

Teoria da evolução 221, 227, 228, 230, 231

TIC 195, 196

Transtorno do espectro autista (TEA) 37, 38, 42, 48

## **W**

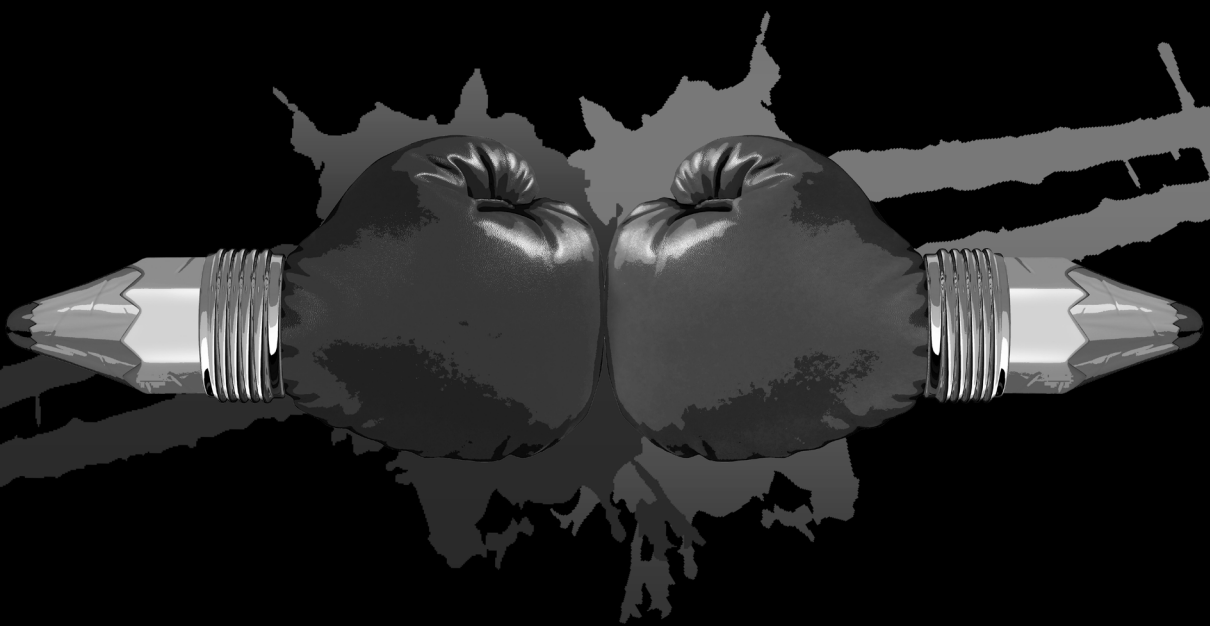
*Webquest* 195, 205

## **Z**

Zoologia de invertebrados 184, 185, 187, 188, 189, 190, 192



# O CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO- EPISTEMOLÓGICO DA EDUCAÇÃO NO FOMENTO DA QUESTÃO POLÍTICA DA ATUALIDADE 4



🌐 [www.arenaeditora.com.br](http://www.arenaeditora.com.br)

✉ [contato@arenaeditora.com.br](mailto:contato@arenaeditora.com.br)

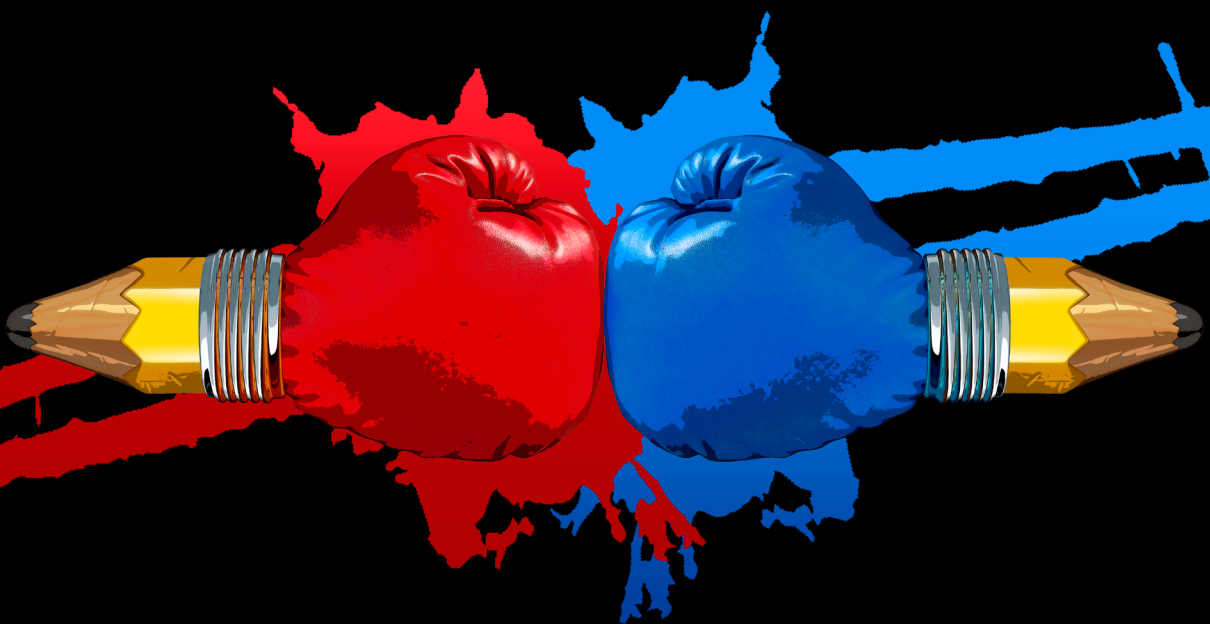
📷 @arenaeditora

📘 [www.facebook.com/arenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/arenaeditora.com.br)

**Atena**  
Editora

Ano 2021

# O CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO- EPISTEMOLÓGICO DA EDUCAÇÃO NO FOMENTO DA QUESTÃO POLÍTICA DA ATUALIDADE 4



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

**Atena**  
Editora  
Ano 2021