

Márcia Moreira de Araújo
Carlos Jordan Lapa Alves
(Organizadores)

EDUCAÇÃO: MINORIAS, PRÁTICAS E INCLUSÃO 2



Atena
Editora
Ano 2021

Márcia Moreira de Araújo
Carlos Jordan Lapa Alves
(Organizadores)

EDUCAÇÃO: MINORIAS, PRÁTICAS E INCLUSÃO 2



Atena
Editora
Ano 2021

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 – Istituto 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
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
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. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
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 Gírlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Jayme Augusto Peres – Universidade Estadual do Centro-Oeste
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 Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí
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. Fernando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Fernanda Miguel de Andrade – Universidade Federal de Pernambuco
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 Federacl 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
Profª Drª Welma Emidio da Silva – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Profª Drª Ana Grasielle Dionísio Corrêa – Universidade Presbiteriana Mackenzie
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. Sidney Gonçalves de Lima – Universidade Federal do Piauí
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
Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo
Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,
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 Pietrobon – 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. Adailson 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
Profª Ma. Adriana Regina Vettorazzi Schmitt – Instituto Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Amanda Vasconcelos Guimarães – Universidade Federal de Lavras
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. Carlos Augusto Zilli – Instituto Federal de Santa Catarina
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª 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. Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior – Universidade Estadual de Maringá
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 Atilio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Prof. Me. Francisco Sérgio Lopes Vasconcelos Filho – Universidade Federal do Cariri
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 Albornoz – 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/UFPA
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. Lilian de Souza – Faculdade de Tecnologia de Itu
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
Prof. Me. Luiz Renato da Silva Rocha – Faculdade de Música do Espírito Santo
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. Dr. Pedro Henrique Abreu Moura – Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Rafael Cunha Ferro – Universidade Anhembi Morumbi
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília
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

Educação: minorias, práticas e inclusão 2

Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Maria Alice Pinheiro
Correção: Vanessa Mottin de Oliveira Batista
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadores: Marcia Moreira de Araújo
Carlos Jordan Lapa Alves

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: minorias, práticas e inclusão 2 / Organizadores
Marcia Moreira de Araújo, Carlos Jordan Lapa Alves. –
Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-034-3

DOI 10.22533/at.ed.343211805

1. Educação. I. Araújo, Marcia Moreira de
(Organizadora). II. Alves, Carlos Jordan Lapa (Organizador).
III. 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

Neste momento contemporâneo e avassalador, que minimiza nossa potência de agir, esse livro é um “respirar leve”, e traz consigo outras possibilidades de pensar, fazer e viver a educação neste contexto que inclui e reverbera liberdades e multiplicidades do agir democrático, fora dos padrões colonizados em nossas mentes por séculos.

Inspirados em nossos estudos, temos a urgência em entender como que uma sociedade inteira não se reduz a vigilância e propõe micro-liberdades individuais e coletivas. Junto a Certeau(1994) , problematizamos neste espaço: “que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não ser para alterá-los? Que táticas e artes de fazer engendram nas tramas da vida que formam uma contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados”), dos processos silenciados que organizam as micropolíticas e formam as subjetividades diversas?

Eis, portanto, nossa grande missão neste livro: propiciar momentos, debates, críticas e litigar com poderes que permeiam o campo educacional tornando-o tradicional, excludente e retrogrado. A educação do presente não pode e não deve ser desconectada da realidade social, da diversidade étnica, de gênero, religiosa e de crença que a sociedade vive. Talvez, essa seja a hora de derrubar os muros que ergueram em volta das escolas para que este lugar seja de todos e todas.

Pensar raça, gênero, sexualidade, exclusão, inclusão, feminismo, machismo e interseccionalidade no contexto escolar é obrigação de educadores e educadoras neste momento histórico no qual as bases democráticas estão constante tensão. Não cabe a escola e aos professores o papel de agente passivo, mas ações veementes e fortes a favor da luta pela igualdade, equidade e qualidade educacional para todas as crianças de todas as crenças.

Em um país onde as Casas de Leis perdem tempo propondo projetos para inibir e coibir o fazer docente, por exemplo, projeto de Lei 4893/20 que busca criminalizar professores que debatem assuntos ligados a gênero e sexualidade, a balança do poder deve agir criando reações de contrapoder: ao silêncio o barulho, a ordem a desordem, a punição a revolta. Nunca cabe a um docente o papel de submissão, mas ação, a criticidade.

Esperamos que o leitor, ou a leitora, faça produções fecundas e inventivas a partir desta proposição de textos que apresentam uma subversão no espaço educativo nos múltiplos modos de aprendizagens. Desejamos que as apostas sejam a captura do que escapa dos modos imperativos de educação, e que as possibilidades de invenção e criação reverberem na prática docente por uma educação mais condizente com o que a humanidade vem liberando como demandas sociais.

Desejamos uma excelente aventura literária e formativa!

Marcia Moreira de Araújo
Carlos Jordan Lapa Alves

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

ENSINO HÍBRIDO: *PODCAST* COMO INSTRUMENTO AUXILIATÓRIO DE PREPARAÇÃO PARA O ENEM

Lucas Antonio Xavier
Bruna Carraro de Oliveira
Chirlei de Fátima Rodrigues
Ruanna Bourguignon Gava Ribeiro
Luzinete Louzada Bianchi Kahowec
Simone Vieira Sant'Anna Fardim
José Izaias Moreira Scherrer Neto
Luciano Carneiro Cardozo
Unir Andrade Rabelo Júnior

DOI 10.22533/at.ed.3432118051

CAPÍTULO 2..... 15

A AVALIAÇÃO DE ALUNOS SURDOS EM ESCOLAS COMUNS: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS E INSTRUMENTOS AVALIATIVOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Zanado Pavão Sousa Mesquita
Marcella Arraes Castelo Branco
Elenice de Alencar Silva

DOI 10.22533/at.ed.3432118052

CAPÍTULO 3..... 28

A DIFERENÇA COMO CARACTERÍSTICA FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Felipe Miranda Zanetti

DOI 10.22533/at.ed.3432118053

CAPÍTULO 4..... 40

A EDUCAÇÃO BÁSICA ENQUANTO DIREITO SOCIAL: UM PANORAMA HISTÓRICO A PARTIR DAS LDBENs BRASILEIRAS

Miguel Rodrigues Netto

DOI 10.22533/at.ed.3432118054

CAPÍTULO 5..... 54

A DANÇA COMO INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Ana Carolina Nascimento Lira
Roseli Fernandes Lins Caldas

DOI 10.22533/at.ed.3432118055

CAPÍTULO 6..... 65

A EDUCAÇÃO DE ÓRFÃOS NAS MINAS COLONIAIS: ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS CONFORME O SEXO DOS TUTORES E TUTELADOS

Leandro Silva de Paula

DOI 10.22533/at.ed.3432118056

CAPÍTULO 7	78
A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR	
Janaina Ribeiro Pireda Teixeira Lima	
DOI 10.22533/at.ed.3432118057	
CAPÍTULO 8	90
A LINGUAGEM ADAPTATIVA: ROMPENDO BARREIRAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO	
Antonia Diniz	
Valdirene Nascimento da Silva Oliveira	
César Gomes de Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.3432118058	
CAPÍTULO 9	101
A NOVA RACIONALIDADE TÉCNICA DO TRABALHO DO PEDAGOGO NA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ: POSSIBILIDADES E LIMITES	
Clarice Schneider Linhares	
Laurete Maria Ruaro	
DOI 10.22533/at.ed.3432118059	
CAPÍTULO 10	112
A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO SUPERIOR	
Rodrigo Parras	
Elaine Cristina da Silva Zanesco	
Márcia Aparecida Amador Mascia	
DOI 10.22533/at.ed.34321180510	
CAPÍTULO 11	125
A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL ACERCA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	
Mirna Cristina Silva Pacheco	
Cristina Maria Carvalho Delou	
Ediclea Mascarenhas Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.34321180511	
CAPÍTULO 12	133
A SUBSTANCIALIDADE DA SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO: IMPACTOS NA SAÚDE MENTAL E TRANSGRESSÃO DA LGBTFOBIA	
Glauber Carvalho da Silva	
Letícia da Silva Paz	
DOI 10.22533/at.ed.34321180512	
CAPÍTULO 13	144
ADVOCACY, COMUNICAÇÃO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL: UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA SOBRE A TUBERCULOSE	
Raimunda Hermelinda Maia Macena	
Liandro da Cruz Lindner	
Carla Patrícia Almeida	

José Carlos Veloso Pereira da Silva
Antonio Ernandes Marques da Costa
Neide Gravato da Silva
Giselle Raquel Israel
Ezio Távora dos Santos Filho

DOI 10.22533/at.ed.34321180513

CAPÍTULO 14..... 156

A POLÍTICA PÚBLICA DO SISTEMA DE PROTEÇÃO ESCOLAR DA SEE/SP: ANÁLISE DO CASO DA DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE TAQUARITINGA

Paulo Cesar Cedran
Chelsea Maria de Campos Martins

DOI 10.22533/at.ed.34321180514

CAPÍTULO 15..... 166

AUTISMO E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PARCERIA DOCENTE x DISCENTE

Elizabeth R. O. Pereira
Edicléa Mascarenhas Fernandes
Franklin José Pereira
Nathalia R. O. Habib Pereira
Victor R. O. Habib Pereira

DOI 10.22533/at.ed.34321180515

CAPÍTULO 16..... 177

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Aparecida de Oliveira Lage
Urbano da Silva Batista
Leidiane Chaves da Cruz
Valdeis Correa Baiense
Lúbia Mara Carvalho Costa Teixeira

DOI 10.22533/at.ed.34321180516

CAPÍTULO 17..... 190

AVALIAÇÃO ESCOLAR PARA ALUNOS ESPECIAIS: IMPORTÂNCIA DA IMPLEMENTAÇÃO E UTILIZAÇÃO DA SALA DE RECURSOS PEDAGÓGICOS

Anelise Kologeski

DOI 10.22533/at.ed.34321180517

CAPÍTULO 18..... 204

DESAFIOS E LIMITAÇÕES ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ESTABELECIMENTO PRISIONAL

Maria do Carmo Soares de Almeida
Susana Henriques

DOI 10.22533/at.ed.34321180518

CAPÍTULO 19.....	214
CONFEÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS ADAPTADOS SOBRE PROPRIEDADES ESPECÍFICAS DA MATÉRIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	
Aires da Conceição Silva	
Ana Paula Bernardo dos Santos	
Ana Paula Sodré da Silva Estevão	
Anne Caroline da Silva Rocha	
Matheus Silva de Oliveira	
Thamiris Pereira Cid	
Vanessa de Souza Nogueira Penco	
DOI 10.22533/at.ed.34321180519	
CAPÍTULO 20.....	233
DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA	
Gilca Janiele Pereira da Silva	
Mirian Nunes de Carvalho Nunes	
Tyla Mendes Ricci	
DOI 10.22533/at.ed.34321180520	
CAPÍTULO 21.....	244
DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E VIGOTSKI: A MEDIAÇÃO E O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE UM ESTUDANTE COM SÍNDROME DE ASPERGER	
Rochele Karine Marques Garibaldi	
Gabriella Carvalho Motta	
Lavine Rocha Cardoso Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.34321180521	
CAPÍTULO 22.....	260
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO ALTERNATIVA À DOCTRINA DO CHOQUE	
Geziela Iensue	
Gabrielly Carvalho Alves	
Karoline Santana	
DOI 10.22533/at.ed.34321180522	
CAPÍTULO 23.....	273
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
Karina Edilaini da Silva Barros	
DOI 10.22533/at.ed.34321180523	
CAPÍTULO 24.....	280
A "EX-POSIÇÃO" NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: A COOPERAÇÃO COMO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO	
Nathalia Castro dos Santos	
Edmar Reis Thiengo	
DOI 10.22533/at.ed.34321180524	

CAPÍTULO 25	301
INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO SUPERIOR: OS DESAFIOS DESSA PRÁTICA	
Rosangela Teles Carminati Soares	
Andreia Nakamura Bondezan	
Eliane Pinto de Góes	
DOI 10.22533/at.ed.34321180525	
CAPÍTULO 26	314
INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM SÍNDROME DE <i>DOWN</i> : DESAFIOS, AVANÇOS E LEGISLAÇÃO	
Marli Ferreira de Carvalho Damasceno	
Raqueline Castro de Sousa Sampaio	
DOI 10.22533/at.ed.34321180526	
CAPÍTULO 27	328
E VIVERAM FELIZES MATEMATICANDO COM O AUXÍLIO DO <i>MOUSEKEY</i> PARA SEMPRE...	
Leonice Elci Rehfeld Nuglisch	
Deise Maria Kaszewski Meneguello	
DOI 10.22533/at.ed.34321180527	
SOBRE OS ORGANIZADORES	334
ÍNDICE REMISSIVO	335

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Data de aceite: 01/05/2021

Maria Aparecida de Oliveira Lage

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/9933391350775628>

Urbano da Silva Batista

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/6283215156767117>

Leidiane Chaves da Cruz

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
<https://orcid.org/0000-0003-3702-7103>

Valdeis Correa Baiense

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/6919540867583939>

Lúbia Mara Carvalho Costa Teixeira

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
<https://orcid.org/0000-0002-1544-0012>

RESUMO: O objetivo deste artigo é apontar como a avaliação diagnóstica pode ser utilizada como ferramenta de aprendizagem na educação básica. Este estudo ilustra a área confusa de se discutir a necessidade de integrar a avaliação diagnóstica ao ensino e à aprendizagem para servir como uma medida de controle de qualidade no sistema educacional, projetando um sistema que estabelece padrões de melhoria

que permite ações a serem tomadas de acordo com os indicadores, abaixo das expectativas. A avaliação diagnóstica funciona como um diagnóstico é usada para “diagnosticar” o que um aluno aprendeu e o que não aprendeu, possibilitando criar métodos e estratégias para o aprendizado dos alunos. Por fim, é compreensível que a avaliação diagnóstica seja um desafio e exija mudanças de paradigma por parte dos professores. A transformação requer muita pesquisa, reflexão e ação. Por isso, pedem ao corpo educacional que busque inovar e mudar suas atitudes, que estão relacionadas à avaliação diagnóstica, à educação e à comunidade local como um todo.

PALAVRAS - CHAVE: Avaliação Diagnóstica. Educação. Ensino e Aprendizagem.

DIAGNOSTIC ASSESSMENT AS A LEARNING TOOL IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT: The purpose of this article is to point out how diagnostic assessment can be used as a learning tool in basic education. This study illustrates the confusing area of discussing the need to integrate diagnostic assessment with teaching and learning to serve as a quality control measure in the educational system, designing a system that improves standards that actions allow to be separated according to the indicators, below expectations. Diagnostic assessment works as a diagnosis is used to “diagnose” what a student has learned and what he has not learned, making it possible to create methods and strategies for student learning. Finally, it is understandable that diagnostic evaluation is a

challenge and requires paradigm shifts on the part of teachers. Transformation requires a lot of research, reflection and action. For this reason, they ask the educational body to seek to innovate and change their attitudes, which are related to diagnostic assessment, education and the local community as a whole.

KEYWORDS: Diagnostic Evaluation. Education. Teaching and learning.

1 | INTRODUÇÃO

Em primeiro lugar, tendo em vista a dinâmica atual e a necessidade urgente de mudanças paradigmáticas para romper com o histórico de insucesso escolar, é de grande importância alcançar uma educação de qualidade em nosso país. A urgência de uma educação de qualidade e o compromisso com a formação e o desenvolvimento, para que os alunos obtenham empoderamento social e físico como cidadãos, esta necessidade consolidou-se e, ao mesmo tempo, garante também que a premissa de garantir a qualidade da vida é através da proteção dos direitos, valores morais, sociais e singularidades.

Em acordo com esses combinados, alguns, infelizmente, evidenciados apenas como teoria, no papel; destaca-se o esforço de algumas administrações em assegurar a qualidade da educação, para que o indivíduo possa conquistar a plenitude da cidadania. A pesquisa bibliográfica advém no sentido de buscar-se a teorização, sobre os instrumentos de avaliação no processo de ensino aprendizagem, como caminho inicial para alcance de um desempenho mais contundente da escola, no sentido de consolidar o ensino atrelado a uma efetiva aprendizagem.

Foram levantados, para tanto, os referenciais teóricos disponíveis, de modo a corroborar uma argumentação, que conceba a inclusão de diferentes pontos de vista acerca da temática, a fim de poder elucidar pontos relevantes sobre os procedimentos de avaliação no contexto do ensino e da aprendizagem.

Na visão de Luckesi (2011) a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que deve auxiliar o professor na tomada de decisões sobre o seu trabalho. Daí a necessidade de se abordar esse tema na Educação de forma acolhedora, contextualizando-o para que se entenda que seu lugar no sistema educacional é como uma prática de avaliação que considere o ser humano como não pronto e acabado.

Instrumentos como provas e testes não avaliam, apenas coletam dados. Uma possível solução, entretanto, não seria mudar os instrumentos de avaliação, mas sim a postura do professor ao examinar para avaliar. Nesse ato de refletir e decidir dever-se-ia classificar ou diagnosticar? Esses instrumentos de avaliação precisam ser utilizados para analisar o percurso educacional, tomar consciência da situação na qual se encontram ambas as práticas - professor e aluno - para retomar o que for necessário e refletir sobre o fato de que novos caminhos serão percorridos para que o aluno possa aprender (LUCKESI, 2011; p.183).

Hoffmann (2014), opositor da avaliação classificatória, destaca que a concebe como excludente e distante, devido ao seu caráter de julgamento e por determinar a aprovação ou reprovação, um caminho que leva muitos professores a não conseguirem distinguir a diferença entre o ato de avaliar e o de examinar, ou seja, do estabelecimento de uma sentença. Para o autor, é preciso uma ação mediadora e encorajadora da reorganização do saber, numa troca entre professor e aluno e que aborda, inclusive, a Educação Infantil para que seja favorecido o pleno desenvolvimento da criança.

Logo, lembra Vasconcellos (2005), o resultado de uma aferição diagnóstica bem projetada, contemplando-se uma correção adequada, deve percorrer um longo caminho na redução da taxa de falhas, especialmente nos exames padronizados, os quais propiciam uma melhora o desempenho na área de aquisição de habilidades.

No entanto, a maioria dos professores tem tido dificuldade em usar a avaliação de forma apropriada, na perspectiva de melhorar o processo de aprendizagem e a apreensão do conteúdo pelos alunos, e isso demonstra uma carência de qualificação na lida com esse recurso tão importante – o que deixa claro a importância de se planejar e fornecer programas de formação para melhorar o nível de competências de avaliação dos professores ao mesmo tempo em que é preciso desenvolver uma ferramenta de avaliação adequada e eficaz para apoiar os professores na melhoria de suas práticas de ensino (SANT'ANNA, 2013).

O presente estudo ilumina uma área obscura, que é a discussão sobre a necessidade de se integrar a avaliação diagnóstica ao processo de ensino e aprendizagem, no intuito de servir como medida de controle de qualidade no sistema educacional, concebendo-se um sistema que estabeleça padrões para aprimoramento, permitindo-se a tomada de atitudes em conformidade com índices que estejam abaixo do esperado.

A necessidade do uso de avaliação diagnóstica para controle de qualidade sempre foi discutida, em termos da sua adequação na avaliação das dificuldades de aprendizagem dos alunos para medidas de remediação e geralmente os passos para a condução da avaliação diagnóstica para o controle de qualidade na educação são especificar metas e objetivos de aprendizado, planejar a sala de aula e fornece instruções para identificar as lacunas dos alunos dentre outras.

Uma expectativa para a integração da avaliação diagnóstica no processo de ensino e aprendizagem é a de melhorar o nível de compreensão dos alunos, reduzir seus erros e fornecer medidas oportunas de remediação antes que eles possam participar de exames padronizados.

Por isso, elenca-se como objetivo deste estudo demonstrar como a avaliação diagnóstica pode ser utilizada como ferramenta de aprendizagem na educação básica.

21 UM BREVE HISTÓRICO DAS AVALIAÇÕES NO BRASIL

No Brasil o início das conversas sobre avaliação da aprendizagem data do final dos anos 1960 e início de 1970, ou seja, mais de meio século tratando desse tema e prática escolar, antes discutida como exames escolares.

Tendência de concepção de avaliação da aprendizagem como técnica repercutiu fortemente nas universidades, na formação de professores, onde essas obras eram incluídas como leitura obrigatória em seus currículos e seu reflexo também esteve presente nos documentos legais, como na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil, LDB, N° 4.024/61 e na segunda, N° 5.692/71, onde foi enfatizado o aprimoramento técnico e o incremento da eficiência e da maximização de resultados, evidenciando assim uma ênfase no aspecto quantitativo nos meios e técnicas educacionais (VASCONCELLOS, 1998; p.34).

Vasconcellos (1998) evidencia o advento da sistemática de avaliação por métodos avaliativos quantitativos, a começar pela década de 1990.

Na década de 1990, paira sobre a origem do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a premissa de prover melhoria na qualidade educacional a partir de uma efetiva investigação. Em 1993 saiu segunda edição do SAEB repete o formato da avaliação permitindo um aprimoramento dos processos. Onde organizaram seus três eixos de estudos, que é: o rendimento do aluno; perfil e práticas docentes; e perfil dos diretores e gestão escolar.

Já no ano de 1995 foi adotada uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados. Dessa forma, foi possível comparar os resultados das avaliações e a estreia do levantamento de dados contextuais, por meio de questionário.

Em 1997 a elaboração dos itens passa a seguir uma Matriz de Referência do SAEB, que avaliam competências e definem os conteúdos curriculares e operações mentais. Além das escolas públicas, uma amostra das escolas privadas passa a ser avaliada. Muda também o público-alvo do SAEB. No ano 1999 o SAEB realiza um exame de geografia e nos anos de 2001 e 2003 passa aplicar somente exame de língua portuguesa e matemática.

Já no ano de 2005 o SAEB é reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. O sistema passa a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil.

Em 2007 o novo formato é lançado, permitindo ao INEP combinar as médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, a calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

No ano de 2013 a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), passa a compor o SAEB a partir

da divulgação da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Outra inovação foi a inclusão, em caráter experimental, da avaliação de ciências para estudantes do 9º ano do ensino fundamental. Também foi aplicado, como estudo experimental, um pré-teste de ciências naturais, história e geografia, que não gerou resultados.

Em 2015 foi disponibilizada a Plataforma Devolutivas Pedagógicas, que aproxima as avaliações externas de larga escala e o contexto escolar, tornando os dados coletados mais relevantes para o aprendizado dos alunos. A partir da disponibilização dos itens utilizados na Prova Brasil, descritos e comentados por especialistas, a plataforma traz diversas funcionalidades para ajudar professores e gestores a planejar ações e aprimorar o aprendizado dos estudantes.

No ano de 2017 a avaliação torna-se censitária para a 3ª série do Ensino Médio e é aberta a possibilidade de adesão das escolas privadas com oferta da última série do ensino médio. Assim, não só as escolas públicas do ensino fundamental, mas também as de ensino médio, públicas e privadas, passaram a ter resultados no Saeb e, conseqüentemente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Em 2019 às vésperas de completar três décadas de realização, o SAEB passa por uma reestruturação para se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC torna-se a referência na formulação dos itens do 2º ano (língua portuguesa e matemática) e do 9º ano do ensino fundamental, no caso dos testes de ciências da natureza e ciências humanas, aplicados de forma amostral. Araújo (2007) relata que:

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi uma das primeiras iniciativas na América Latina de conhecimento dos problemas e das deficiências do sistema educacional. Seu principal objetivo é orientar as políticas governamentais de melhoria da qualidade do ensino. Criado em 1990, teve seu segundo ciclo de aplicação em 1993. A partir de 1995 adquiriu um papel central e estratégico no monitoramento do sistema educacional, ao buscar oferecer informações para subsidiar o aperfeiçoamento de programas e projetos já em desenvolvimento e a adoção de novas intervenções para a promoção de maior equidade e efetividade dos sistemas de ensino. Além disso, passou a ser o termômetro da qualidade do aprendizado nacional, comparando o desenvolvimento de habilidades e competências básicas entre anos e entre as séries escolares investigadas, 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio (ARAÚJO, 2007; p.53).

O SAEB desde sua criação até os dias de hoje passou por várias alterações e adequações e melhorias. No momento em que se analisa através de uma perspectiva histórica o processo de avaliação percebe-se que ela já se fazia presente desde as sociedades mais primitivas onde, segundo Lima e Afonso (2002), sempre fez parte da vida humana e esteve no cotidiano de todas as gerações.

Vianna (2000) afirmava que a natureza do homem já faz com que ele observe, julgue e avalie por si só, o que tira do conceito da avaliação o mérito de ser algo novo. No âmbito escolar Luckesi (2011) destaca que a tradição dos exames escolares conhecida

em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e o Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e início do século XVII).

No final do século XIX até parte do século XX, outra área de estudos que ficou evidente foi a psicomетria, caracterizada por testes padronizados e objetivos que mediam a inteligência e o desempenho das pessoas. No entanto com o passar do tempo, a utilização desses testes veio sendo substituída por formas mais amplas de avaliar em que o aluno começava a ser visto como um todo, um ser humano com todas as suas implicações (CANEN, 2005).

O termo avaliação educacional propriamente dito foi proposto primeiramente por Ralph Tyler em 1934 na mesma época em que surgiu a educação por objetivos, que tem como princípio formular objetivos e verificar se estes foram cumpridos, evidenciando uma avaliação com objetivo principal de verificação de competências dentro de um currículo. Tyler propôs a avaliação da aprendizagem por entender que os professores precisavam ter mais cuidado com os métodos de ensino de seus educandos, o processo de avaliação vem evoluindo ao longo dos anos.

Tyler (1979) se preocupava a época com o fato de que a cada cem crianças que ingressavam na escola, somente trinta eram aprovadas, ou seja, anualmente, permanecia o que se chamava de resíduo, de setenta reprovadas - o que aparentemente significava que eles não tinham processado uma aprendizagem satisfatória, uma vez que não se controlava os recursos técnicos utilizados naquele momento histórico para aquisição da aprendizagem dos alunos. Ele encara-a como a comparação constante entre os resultados dos alunos, ou seu desempenho, e objetivos, previamente definidos. Assim, a avaliação, para Luckesi (2011), é o processo que determina a extensão da realização dos objetivos educacionais.

Seguido a esse período, com a criação da escola moderna, permitiu-se um maior acesso a livros com a criação das bibliotecas e começou-se a conceber a ideia de se avaliar de forma mais estruturada - baseada na utilização de exames, notação e controle da área de estudos (LUCKESI, 2011).

Em função dessa finalidade Canen (2005) explica que se passou a considerar três tipos de avaliação: uma preparação inicial para a aprendizagem, uma verificação da existência de dificuldades por parte do aluno durante a aprendizagem e o controle sobre se os alunos atingiram os objetivos fixados previamente.

Diante desses resultados, lembra Luckesi (2011), passou-se a pensar em técnicas e métodos que pudessem reverter tal situação, uma prática pedagógica que fosse eficiente, de onde se estabeleceu o ensino por objetivos, o que significava estabelecer, claramente, o que o educando deveria aprender e, conseqüentemente, o que o educador precisava fazer para que ele efetivamente aprendesse.

Para construção dos resultados desejados propôs-se um sistema de ensino o mais óbvio possível: a) ensinar alguma coisa, b) diagnosticar sua consecução, c) caso a aprendizagem fosse satisfatória, seguir em frente, d) caso fosse insatisfatória, proceder a reorientação, tendo em vista obter o resultado satisfatório, pois que esse era o destino da atividade pedagógica escolar. No entanto, essa proposta singela e consistente não conseguiu, ainda, ter vigência significativa nos meios educacional nesses mais de oitenta anos que nos separam de sua proposição (LUCKESI, 2011; p.29).

Esse tratamento dado à avaliação ganhou notoriedade com a publicação de sua obra “Princípios básicos de currículo e ensino”:

O processo avaliativo consiste, basicamente, na determinação de quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos por programas curriculares e instrucionais. Todavia como os objetivos educacionais expressam mudanças em seres humanos, isto é, os objetivos visados traduzem certas mudanças desejáveis nos padrões de comportamento do aluno, a avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que essas mudanças comportamentais estão ocorrendo. A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos (TYLER, 1979; p.27).

Pela proposta de avaliação de Tyler explanando a sequência de ensino e avaliação ao bom professor, apenas seria necessário seguir as “instruções”, caracterizando sua concepção tecnicista de ensino relacionando a avaliação à verificação de objetivos educacionais.

3 | AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A avaliação diagnóstica funciona como um diagnóstico é usada para “diagnosticar” o que um aluno aprendeu e o que não aprendeu, possibilitando criar métodos e estratégias para o aprendizado dos alunos.

Hoffmann (2009) observa que a avaliação diagnóstica, traduz-se em um método pelo qual se conhece melhor o discente. Delineia-se pelo acompanhamento da trajetória do aluno, descrevendo suas dificuldades e seu crescimento intelectual. Sendo assim, a avaliação diagnóstica permite a compreensão de progressos e dificuldades dos alunos, em interlocução com os mesmos, promovendo uma transformação no processo de ensino que ajuda na concretização dos objetivos do aluno.

Ao mesmo tempo, tem-se efetivada a sua finalidade paralela, que é diagnosticar, determinar e analisar o nível de domínio dos conteúdos previstos, a verificação do conhecimento adquirido pelo estudante, bem como a certificação de que este adquiriu as habilidades necessárias e previstas, servindo como de auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem. Percebe-se nesse tipo de avaliação um procedimento de sondagem reafirmada por Sant’Anna, quando afirma que

O diagnóstico se constitui por uma sondagem, projeção e retrospectiva da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medidas os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar as dificuldades encontradas (SANT'ANNA, 2013, p.33).

Compreende-se que a avaliação é parte de um processo e um instrumento, que ajuda a escola a acompanhar o desempenho dos alunos e, desse modo, evitar prováveis erros, bem como nortear e corrigir algumas tomadas de decisões. Sendo assim, parece ser importante a realização de um diagnóstico no início do ano, no meio e no final ano letivo, pois isso irá fornecer dados para que o professor tenha conhecimento sobre o nível de conhecimento do aluno e possa, através desses, planejar melhor sua prática, dando ênfase aos conteúdos mais deficitários (SANT'ANNA, 2013).

Luckesi (2011) aborda a avaliação diagnóstica como principal instrumento para se alcançar a medida de aprendizagem pelo aluno no ambiente escolar. Por meio desse procedimento o professor tem uma compreensão mais próxima do real, sobre a aquisição pelo discente, do conhecimento transmitido na escola. A avaliação possibilita ao professor compreender o que o aluno sabe ou não sabe, para se orientar acerca do melhor procedimento de ensino, de modo a que o aluno possa adquirir conhecimentos e habilidades necessárias ao desenvolvimento esperado. Sendo assim, a avaliação não significaria apenas um instrumento de aprovação ou reprovação dos alunos, seria um meio diagnóstico, consolidado como uma ferramenta adequada a o processo de ensino e aprendizagem.

O autor ressalta a relevância da avaliação diagnóstica em não se prender apenas ao exame do aluno, mas em colher informações a seu respeito, delineando um processo onde está ensejada a compreensão, a adaptação e o planejamento pedagógico, além da consubstanciação de estratégias, de orientação ao trabalho do professor e à aprendizagem do aluno.

Para Luckesi (2000) é preciso ter na avaliação diagnóstica um entendimento pedagógico, articular a assimilação de conhecimentos e habilidades, no intuito de se conceber um sujeito crítico. Ele afirma que essa forma de entender, propor e realizar a avaliação da aprendizagem demandam que ela se delinhe conforme um instrumento auxiliar da aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação. O teórico sugere uma compreensão na qual a avaliação não impõe notas, mas constrói a noção das necessidades e possibilidades de aprendizagens.

3.1 Tipos de Avaliação

Não há como negar que, ao logo dos tempos, houve uma variação considerável do significado da avaliação, até mesmo porque há que se considerar que cada momento e ambiente suscitam várias maneiras de se analisar a relação existe entre o processo de

ensino-aprendizagem.

Dessa forma, Sibila (2012) destaca os vários conceitos de avaliação já existentes e acena para as diversas concepções e significados acerca dessa diversidade de propostas avaliativas. Ressalta-se, segundo o embasamento teórico de vários autores; a avaliação diagnóstica, a formativa e a somativa, ensejando uma base a ser consolidada para o processo de ensino e aprendizagem.

Hoffmann (1993) reitera que as avaliações denotam ações provocativas do professor, que desafia o aluno a refletir sobre as experiências vividas, a formular e reformular hipóteses, direcionando para um saber enriquecido. Mas, nestas compreensões da avaliação apenas se mensura na medida dos objetivos: se eles foram ou não alcançados. Elas somente consideram os aspectos declarados do processo e ignoram todos os aspectos latentes que possam ocorrer com base na dinamicidade das experiências e dos processos.

Segundo Hoffmann (2014), avaliar nesse novo paradigma é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor em que este deve propiciar ao aluno no curso do processo de aprendizagem, reflexões acerca do mundo, formando seres críticos libertários e participativos na construção de verdades formuladas e reformuladas. Nesse sentido, podemos entender a avaliação como uma ação provocativa do professor, desafiando o aluno a refletir sobre as experiências vividas, a formular e reformular hipóteses, direcionando para um saber enriquecido.

Ao definir a avaliação, Luckesi (2000), afirma se tratar de um ato amoroso, acolhedor, integrativo e inclusivo. O professor propõe uma situação e lhe dá qualidade e apoio necessário para que os entendimentos e mudanças sejam compreendidos como um ato diagnóstico que permite saber quem está precisando de ajuda para que se possa criar condições de aprendizagem e então incluir o aluno na construção do conhecimento, relacionando suas experiências de vida com as aulas e oferecer-lhes condições de aprender o que ainda não sabem:

Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo (LUCKESI, 2000, p.172)

Retomando Luckesi (2000), ressalta-se a ideia de avaliação comprometida com a superação, em que esta favorece o desenvolvimento da capacidade do aluno de apropriar-se de conhecimentos científicos, sociais, culturais e tecnológicos. Para Hoffmann (2005) é necessário realizar a avaliação, a partir da efetividade no processo ensino e aprendizagem entre professor e aluno, em benefício da educação do nosso país, contrapondo-se à concepção quantitativa, autoritária chegando a ser punitiva. As mudanças em avaliação vêm ocorrendo como decorrência da exclusão de milhares de crianças e jovens da escola, precocemente, e porque a escola tradicional, elitista e classificatória não deu conta de

oportunizar que todos aprendessem como poderiam se tivesse oportunidade reais de aprendizagem. “Insistir na reprovação e nas práticas tradicionais de avaliação, viajando na contramão da evolução teórica em educação, como solução para problemas que são políticos e administrativos é, no mínimo, cruel e antiético” (HOFFMANN, 2005, p.60).

3.2 Avaliação Formativa

De acordo com Hadyt (2000) a avaliação formativa é caracterizada pela possibilidade de oferecer ao professor a reflexão, revisão e análise do seu trabalho pedagógico em sala de aula, aperfeiçoando constantemente sua teoria e prática, em acordo com as premências dos alunos. Ele avalia com base em informações dispostas pelo aluno sobre seu progresso na aprendizagem, oportunizando lhe o conhecimento dos avanços obtidos, e a respeito das dificuldades enfrentadas pelos discentes. Esses dados são cruciais para que o professor possa ajudar seus alunos a superá-las.

Sobre a avaliação formativa, Souza (2005) esclarece:

A avaliação formativa buscaria, além disso, compreender o funcionamento cognitivo do aluno em face da tarefa proposta. Os dados de interesse prioritário são os que dizem respeito às representações das tarefas explicitadas pelo aluno e as estratégias ou processos que ele utiliza para chegar a certos resultados. Os “erros” constituem objeto de estudo particular, visto que são reveladores da natureza das representações ou das estratégias elaboradas por ele. A finalidade da recuperação pedagógica será ajudar o aluno a descobrir aspectos pertinentes da tarefa e comprometer-se na construção de uma estratégia mais adequada (SOUZA, 2005; p.67).

A autora explica que a avaliação formativa se pauta na busca e planejamento de estratégias para que se possa chegar a certos resultados, os quais possibilitam ao aluno alcançar os conhecimentos necessários. Para Souza (2005) os “erros” são reveladores de tarefas elaboradas por ele, e denotam as estratégias utilizadas para tanto.

O docente se compromete na construção de tarefas e estratégias mais condizentes com a finalidade de ajudar o aluno a adquirir conhecimentos e a obter uma recuperação pedagógica apropriada e satisfatória.

O feedback permite fazer a compreensão do processo de ensino e da formação, em que implicam no professor refletir, analisar, avaliar e adaptar o seu trabalho pedagógico, propondo-se a melhoria da aprendizagem do aluno, e o acompanhamento do seu próprio processo de aquisição de instrução, onde também o aluno tenha conhecimento dos objetivos traçados pelo professor de modo a tomar consciência de seus avanços e dificuldades para continuar progredindo na construção do seu próprio conhecimento (PORTÁSIO e GODOY, 2007).

Dessa maneira, a avaliação formativa é contínua e visa a uma regulação interativa, ou seja, todas as relações entre professor e aluno são avaliações que possibilitam adaptações na prática cotidiana visando à melhor aprendizagem do aluno. Assim, o

objetivo da avaliação na perspectiva formativa é conhecer, contrastar, dialogar, indagar, argumentar, deliberar, raciocinar e aprender durante todo o processo avaliativo e educativo (MÉNDEZ, 2002).

Haydt (1998) faz a seguinte afirmação:

[...] a avaliação formativa não apenas fornece dados para que o professor possa realizar um trabalho de recuperação e aperfeiçoar seus procedimentos de ensino, como também oferece ao aluno informação sobre seu desempenho em decorrência da aprendizagem, fazendo-o conhecer seus erros e acertos e dando-lhe oportunidade para recuperar suas deficiências. É nesse sentido que a avaliação assume sua dimensão orientadora, criando condições para a recuperação paralela e orientando o estudo contínuo e sistemático do aluno, para que sua aprendizagem possa avançar em direção aos objetivos propostos (HAYDT, 1998; p. 21).

A autora fala que avaliação formativa possibilita o diagnóstico e tem a função da aferição contínua e sistemática, de forma que possibilita ao professor compreender as ações e práticas dos objetivos que não estão sendo alcançados pelos alunos, no intuito de melhorá-las durante esse processo de aprendizagem. E da mesma forma possibilita ao aluno reconhecer as próprias dificuldades e erros levando-o à uma correção contínua dos mesmos, num processo sistemático da aprendizagem.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação diagnóstica apresenta alguns fatores que não têm efeito sinérgico no cumprimento dessas metas de avaliação e, portanto, podem ser totalmente alcançados. Os pontos que se maximizam como indispensáveis estão relacionados com o grande número de avaliações, a falta de apoio pedagógico, o pouco tempo de intervenção e a ideia de supervisionar a conclusão do curso a todo o custo.

O ponto positivo da avaliação diagnóstica é a ação dos professores em repensar a prática docente, para que os alunos que ainda não dominam as habilidades necessárias possam receber mais atenção e orientação. Esta intervenção deve ser estendida a todos os professores por meio de formação contínua. Fazer com que todos compreendam a importância e o significado do comportamento inovador no processo de ensino da avaliação diagnóstica.

Por fim, é compreensível que a avaliação diagnóstica seja um desafio e exija mudanças de paradigma por parte dos professores. A transformação requer muita pesquisa, reflexão e ação. Por isso, pedem ao corpo educacional que busque inovar e mudar suas atitudes, que estão relacionadas à avaliação diagnóstica, à educação e à comunidade local como um todo.

Em última análise, entende-se que o comportamento de avaliação é dinâmico e está em constante mudança. Portanto, o mais importante é que os professores busquem também

se remodelar de acordo com os avanços da área da educação, aprimorar as próprias práticas a cada avaliação, a fim de buscar um desempenho excelente como docente, e o auge dessa conquista está na aprendizagem eficaz dos professores dos alunos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. H. **Avaliação da Educação Básica**: em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília: INEP, 2007.

CANEN, A. Avaliando a avaliação a partir de uma perspectiva multicultural. **Educação Brasileira**, v. 27, n. 54, p. 95-114, 2005.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática. 2000.

HAYDT, R. C. C. **Processo de Avaliação**. São Paulo: Ática, 1988.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da Pré escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, J. **Avaliação, Mito e Desafio**: uma perspectiva construtivista, 12 ed. Porto Alegre: Educação e realidade, 2014.

HOFFMANN, J. **Contos e contrapontos**: do pensar e agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da Pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

LIMA, L; AFONSO, A. J. **Reformas da educação pública**: democratização, modernização, neoliberalismo. Porto, PT: Afrontamento, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **EccoS Revista Científica**, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2000.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PORTÁSIO, R. M; GODOY, A. C. S. A importância do processo de avaliação na prática pedagógica. 2007. Disponível em: <<http://www.sare.anhanguera.com/index.article/download/208/206>>. Acesso em: 02 mai. 2019.

SANT'ANNA, I, M. **Por que Avaliar? Como Avaliar? Critérios e Instrumentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SIBILA, M. C. C. **O erro e a avaliação da aprendizagem**: concepção de professor. 2012. 107 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SOUZA, C. P. **Avaliação do Rendimento Escolar**. Campinas SP. Papyrus, 2005

TYLER, R. W. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Candelária/RS: Globo, 1979.

VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. 15. Ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação: superação da lógica classificatória e excludente**. Do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. **Cadernos Pedagógicos do Libertad**, 1998.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 2000.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alunos 6, 7, 8, 9, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 32, 34, 49, 51, 52, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 93, 94, 96, 100, 104, 105, 106, 107, 109, 113, 114, 117, 118, 119, 123, 129, 130, 131, 133, 134, 136, 140, 141, 157, 158, 159, 160, 163, 170, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 205, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 259, 273, 274, 275, 279, 280, 281, 282, 284, 285, 287, 293, 294, 298, 299, 301, 302, 303, 309, 310, 311, 312, 318, 320, 321, 322, 323, 324, 326

Avaliação 6, 8, 4, 7, 10, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 49, 51, 103, 119, 120, 121, 123, 146, 153, 155, 159, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 195, 196, 205, 207, 215, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 239, 252, 275, 284, 285, 294, 304, 308

Avaliação Diagnóstica 8, 4, 177, 179, 183, 184, 185, 187

Avaliação Escolar 8, 15, 17, 18, 19, 22, 23, 25, 26, 27, 189, 190, 191

C

Currículo 20, 23, 27, 46, 47, 56, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 98, 100, 104, 106, 111, 182, 183, 189, 192, 194, 196, 197, 202, 208, 211, 217, 274, 309, 310, 320, 321, 324, 325, 326

D

Deficiência Intelectual 7, 83, 114, 125, 127, 129, 202, 244, 303

Desigualdades Educacionais 9, 233, 238

Diferença 6, 11, 19, 23, 25, 27, 28, 32, 37, 38, 57, 118, 173, 179, 194, 225, 227, 228, 229, 236, 238, 262, 325, 332

Direitos Humanos 9, 123, 145, 166, 201, 208, 260, 261, 264, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 277, 326, 334

Direito social 6, 40, 47, 48, 268

E

Educação Básica 1, 2, 11, 13, 40, 48, 49, 50, 51, 53, 56, 64, 79, 80, 86, 87, 93, 95, 98, 114, 117, 118, 122, 177, 179, 180, 181, 188, 244, 274, 306, 320, 328, 334

Educação de órfãos 6, 65, 70, 75

Educação Inclusiva 6, 9, 18, 23, 26, 28, 39, 51, 55, 79, 80, 82, 83, 84, 88, 90, 93, 94, 99, 100, 117, 118, 122, 123, 124, 126, 132, 167, 171, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 214, 215, 216, 217, 230, 232, 244, 246, 259, 273, 274, 278, 302, 304, 305, 307, 312, 314, 315, 320, 325

Educação Infantil 9, 22, 48, 49, 50, 83, 87, 88, 95, 140, 179, 233, 237, 241, 242, 246, 247, 254, 302, 318

Enem 6, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13

Ensino Híbrido 4, 11

Ensino Superior 7, 10, 3, 28, 30, 31, 45, 46, 51, 52, 112, 113, 117, 119, 120, 121, 122, 124, 191, 202, 209, 212, 232, 259, 265, 287, 288, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 320, 321, 322

Escola Pública 7, 3, 10, 42, 101, 108, 157, 246, 247, 274, 275

Escolas Comuns 6, 15, 199

Estabelecimentos Prisionais 208, 211

I

Instrumentos Avaliativos 6, 15, 16, 19, 23, 25

L

Legislação 10, 17, 41, 42, 49, 66, 74, 79, 90, 91, 93, 98, 110, 118, 160, 163, 168, 232, 260, 279, 281, 298, 302, 314, 322

Linguagem Adaptativa 7, 90, 91, 93, 95, 97, 98

M

Materiais Didáticos 9, 199, 214, 217, 225, 226, 227, 230

Mediação 9, 11, 26, 27, 36, 82, 91, 108, 111, 123, 124, 157, 158, 161, 163, 165, 188, 201, 244, 246, 247, 248, 249, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 282, 290, 299, 304

P

Perspectiva Histórico-Cultural 7, 125, 128, 129, 130, 131

Pessoa com Deficiência 6, 54, 55, 59, 60, 61, 62, 63, 90, 91, 92, 95, 100, 119, 120, 121, 123, 125, 127, 128, 129, 131, 176, 230, 274, 279, 302, 304, 311, 312, 316, 318, 326

Processo de aprendizagem 6, 11, 15, 16, 17, 18, 84, 179, 185, 187, 200, 233, 234, 244

Processo de Inclusão 7, 9, 18, 30, 33, 86, 90, 91, 93, 97, 114, 172, 201, 202, 244, 273, 281, 309, 314, 315, 322

Produção de conhecimento 9, 58, 145, 148, 280, 281, 287, 298

Proteção Escolar 8, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165

R

Recursos Multifuncionais 9, 199, 200, 201, 202, 273, 275, 278

S

Sala de Recursos 8, 9, 190, 191, 194, 199, 200, 201, 202, 273, 274, 275, 278, 279, 328, 329, 332

Saúde mental 7, 31, 133, 134, 137, 139, 142, 143

Sexualidade 5, 7, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 299, 334

Síndrome de Asperger 9, 89, 244, 246, 247, 248, 255, 258, 259, 304, 311

Síndrome de Down 10, 314, 315, 321, 322, 324, 325, 326

Surdos 6, 9, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 99, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 122, 123, 124, 280, 281, 284, 287, 291, 294, 298, 299, 300, 319

T

Transgressão 7, 28, 30, 133, 135, 142

Transtorno do Espectro Autista 7, 10, 78, 83, 86, 87, 167, 176, 244, 248, 274, 301, 302, 303, 305, 306, 307, 312

Tutelados 6, 65, 66, 67, 69, 70, 75

Tutores 6, 65, 66, 67, 69, 71, 72, 75, 76


V

Vygotsky 36, 39, 83, 89, 91, 92, 93, 95, 100, 176, 258, 259, 313

EDUCAÇÃO: MINORIAS, PRÁTICAS E INCLUSÃO 2

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

EDUCAÇÃO: MINORIAS, PRÁTICAS E INCLUSÃO 2

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