



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

As Metas Preconizadas para a Educação e a Pesquisa Integrada às Práticas Atuais



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

As Metas Preconizadas para a Educação e a Pesquisa Integrada às Práticas Atuais

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

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

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

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

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice

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

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

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Luis Ricardo Fernando da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros

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

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

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

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

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

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

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

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

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

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

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

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

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

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª 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. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
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^a Dr^a Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

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. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof^a Dr^a Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof^a Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof^a Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof^a Dr^a Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof^a Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof^a Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
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
Prof. Me. Heriberto Silva Nunes Bezerra – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof^a Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
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
Prof^a Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Prof^a Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
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. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
M587	<p>As metas preconizadas para a educação e a pesquisa integrada às práticas atuais 1 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-86002-89-8 DOI 10.22533/at.ed.898201404</p> <p>1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Professores – Formação – Brasil. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.71</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

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

APRESENTAÇÃO

Toda cultura científica deve começar por uma catarse intelectual e afetiva. Resta, então, a tarefa mais difícil: colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir. (Gaston Bachelard).

A pesquisa integrada às práticas atuais é um fenômeno que, inegavelmente, converge para a necessidade de mudança nos programas formativos voltados para modelos meramente instrucionistas e burocratizados, uma vez que na atualidade a competência do profissional docente deve ir muito além das fronteiras disciplinares e dos procedimentos de transmissão do conhecimento. O formalismo que tem contornado a pesquisa de muitas de nossas universidades coloca o ensino em uma posição ambígua, pois, de um lado, ele é supervalorizado, muito embora de forma equivocada, já que a instrução tem sido o seu maior motivo de existência; de outro, ele é menosprezado, porquanto a pesquisa, para muitos, é atividade inegavelmente mais nobre que ensino, essa querela atravessa diariamente as portas da universidade e invade o cotidiano das escolas, tendo como porta-voz um professor programado para 'dar' aulas, aplicar provas, atribuir notas, aprovar ou reprovar os alunos. Estas vítimas de um sistema de ensino ultrapassado e reprodutor de ideologias dominantes, prosseguem toda a sua vida escolar na posição de receptáculos de conteúdo, ouvintes acomodados e repetidores de exercícios vazios de sentido e significado. Esse é um fato por nós conhecido, o qual requer ordenamentos políticos, econômicos e pedagógicos para assegurar o desenvolvimento de uma nova cultura docente. Cultura esta que demanda a presença da pesquisa como princípio científico e educativo, tal como formulado

A pesquisa vem sendo, cada vez mais, foco de discussões em diversos contextos educativos, em diferentes campos do conhecimento. Na área da educação, apresentam-se argumentos que discutem a pesquisa enquanto dispositivo para um desenvolvimento imaginativo que incentiva e possibilita reflexões, tomadas de decisões, resoluções de problemas e julgamentos que valorizam o aluno enquanto protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. Pensar sobre a pesquisa na educação implica considerar diferentes aspectos, envolvendo questões sociais, culturais, psicológicas, antropológicas, históricas e políticas nas mais diversas dimensões da vida. A pesquisa vem sendo compreendida como uma demanda social, principalmente no que se refere aos processos de aprendizagem. É importante perceber como a pesquisa é relevante para todos os aspectos da aprendizagem. Esses argumentos repercutem no âmbito educacional, à medida que se compreende a importância de que os estudantes tenham a oportunidade de se posicionar diante de situações com autonomia, tomando decisões e construindo

suas identidades, incertezas, complexidades, progressos e mudanças e isto vêm gerando desafios e problemáticas imprevisíveis, requerendo soluções criativas. Nesse sentido, a educação, de modo geral, deveria acompanhar essas mudanças e desafios da atualidade. Os trabalhos destacam a relevância das pesquisas a importância das práticas criativas nos processos de ensino e aprendizagem, o incremento dessas práticas em diferentes contextos educacionais. É importante destacar que, as pesquisas são utilizadas de forma distinta para definir os campos teórico-conceituais e da prática educativa. Desse modo, a pesquisa se refere ao estudo das teorias, conceitos e definições. É evidente que a importância da pesquisa, a problematização nos tempos atuais, enfatizando a essência do diálogo, que consiste na ação e na reflexão do conhecimento do homem frente à realidade do mundo, interpretando-o, tendo em vista a possibilidade de se vislumbrar um mundo bem.

Por fim não apenas recomendo a leitura dos textos do e-book “As Metas Preconizadas para a Educação e a Pesquisa Integrada às Práticas Atuais” e dos 97 artigos divididos em 04 volumes, mais do que isso, sugiro o estudo efetivo a fim de mobilizar nossas mentes a promover o debate ainda mais acirrado diante da conjuntura política dos tempos atuais, a fim de fortalecer o movimento cotidiano.

Boa leitura!!!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A CRIAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR DE ABAETÉ, EM ABAETETUBA – PA, NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1902-1923): APONTAMENTOS INICIAIS	
Cleiton Ponciano Santos Maués	
DOI 10.22533/at.ed.8982014041	
CAPÍTULO 2	11
UM MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA NA REGIÃO VALE DO ACARAÚ-CEARÁ	
Maria Antonia Veiga Adrião	
DOI 10.22533/at.ed.8982014042	
CAPÍTULO 3	25
A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA ESCOLA: POSSIBILIDADES UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA	
Vania Marques Cardoso	
Renata Regina Souza	
Rafaela Saraiva	
DOI 10.22533/at.ed.8982014043	
CAPÍTULO 4	43
A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROCESSOS AVALIATIVOS E POLÍTICOS	
Pétira Maria Ferreira dos Santos	
Jurema Pires Soares	
DOI 10.22533/at.ed.8982014044	
CAPÍTULO 5	50
10 ANOS DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)	
Mylene Soares de Araujo Farias	
Ilson Mendonça Soares Prazeres	
Pollyanna de Oliveira Bernardes	
DOI 10.22533/at.ed.8982014045	
CAPÍTULO 6	60
A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A INCLUSÃO	
Bárbara Almeida da Cunha	
Patrícia Siqueira dos Santos	
Eleny Brandão Cavalcante	
DOI 10.22533/at.ed.8982014046	
CAPÍTULO 7	66
A METODOLOGIA DA MONITORIA ACADÊMICA E UM NOVO OLHAR SOBRE A APRENDIZAGEM – O QUE TEMOS A DIZER SOBRE ESTA EXPERIÊNCIA	
Cassandra Taís Martinelli	
Alexandra Ferronato Beatrici	
DOI 10.22533/at.ed.8982014047	

CAPÍTULO 8	75
A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Maria Isabel Tromm Rosana Mara Koerner	
DOI 10.22533/at.ed.8982014048	
CAPÍTULO 9	85
A NOVA PREVIDÊNCIA (EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 103/2019) NA VIDA DAS MULHERES BRASILEIRAS: UM DESCARADO ATAQUE MISÓGINO	
Raphaella Karla Portes Beserra Pedro Luiz Teixeira de Camargo	
DOI 10.22533/at.ed.8982014049	
CAPÍTULO 10	95
A OLIMPÍADA NORTE-NORDESTE DE QUÍMICA E SEUS IMPACTOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES EM FORTALEZA (CE)	
Anderson Victor da Silva Marcos Cirineu Aguiar Siqueira	
DOI 10.22533/at.ed.89820140410	
CAPÍTULO 11	103
A EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E A MÁSCARA DO SEU OBJETIVO EDUCACIONAL SOCIAL, IGUALITÁRIO E DEMOCRÁTICO	
Antônio Carlos Coqueiro Pereira Warley Gomes Teixeira Vera Belinato Alexandre Rosa	
DOI 10.22533/at.ed.89820140411	
CAPÍTULO 12	111
A REPRODUÇÃO DA QUALIFICAÇÃO DIFERENCIADA DA CLASSE MÉDIA	
Danilo Martins Brandelli Aldo Duran Gil	
DOI 10.22533/at.ed.89820140412	
CAPÍTULO 13	125
ABORDAGEM DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS EM CURSOS DE PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS NA REGIÃO DE UBÁ/MG	
Artur Pires de Camargos Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.89820140413	
CAPÍTULO 14	138
AS CONTRIBUIÇÕES DA ERGONOMIA DA ATIVIDADE PARA O ESTUDO DO TRABALHO DOCENTE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	
Sibele Leandra Penna Silva Amelia Carla Sobrinho Bifano	
DOI 10.22533/at.ed.89820140414	
CAPÍTULO 15	147
ANALISE DA CONCEPÇÃO E DAS HABILIDADES DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO SOBRE A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NO COLÉGIO ESTADUAL DEPUTADO JAYRO SENTO-SÉ	
Helisandra dos Reis Santos	

DOI 10.22533/at.ed.89820140415

CAPÍTULO 16 158

ARQUITETURA E URBANISMO E A MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA (EAD)

Jayron Alves Ribeiro Junior
Francisco Pessoa de Paiva Junior
João Victor Batista Palheta
Pablo Virgolino Freitas

DOI 10.22533/at.ed.89820140416

CAPÍTULO 17 170

A UTILIZAÇÃO DA REDE SOCIAL WHATSAPP COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM RELATO DE CASO NO ESTUDO DO SISTEMA CIRCULATÓRIO

Jose Daniel Barbosa Soares
Leonardo Barbosa da Silva
Ligia Saraiva Higino de Oliveira
Lucia Maria de Almeida
Paulo Ricardo Souza Costa

DOI 10.22533/at.ed.89820140417

CAPÍTULO 18 180

AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS COMPUTACIONAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Marcus Vinicius Silva da Costa
Priscila Thaise V. Nascimento
Fabiano de Paula Soldati
Eduardo Gomes de Oliveira
Gustavo Oliveira Rodrigues
Paôla Pinto Cazetta
Matheus Licazali Novais
Alessandro dos Santos Rodrigues
Arthur Webster Moreira
Joel Peixoto Filho

DOI 10.22533/at.ed.89820140418

CAPÍTULO 19 192

AS TIC E OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR PARA A INCLUSÃO DIGITAL DOS ESTUDANTES DA EJA

Rose Santos de Jesus Pereira

DOI 10.22533/at.ed.89820140419

CAPÍTULO 20 202

ASPECTOS HISTÓRICOS DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

Valdiceia Moreira Ribeiro
Heloisa Salles Gentil
Geovana Salustiano Couto

DOI 10.22533/at.ed.89820140420

CAPÍTULO 21 208

AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIAS PARA DESENVOLVER A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO MÉDIO

Francisco Antonio de Sousa
Marcelo Nunes Coelho

DOI 10.22533/at.ed.89820140421

CAPÍTULO 22	220
ATIVIDADES ORIENTADORAS DE ENSINO (AOE) E SUAS POSSIBILIDADES NA APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS	
Neuton Alves de Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.89820140422	
CAPÍTULO 23	237
AULA EXPOSITIVA DIALOGADA E ENSINO POR PROJETOS COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA DISCIPLINA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	
Fabiano Hector Lira Muller	
Ronne Clayton de Castro Gonçalves	
Marcelo Máximo Purificação	
DOI 10.22533/at.ed.89820140423	
CAPÍTULO 24	246
AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA-CEARÁ	
Francisco Adalberto Silva de Sousa	
Ana Valeska Viana Araújo	
Silvana Maria de Oliveira Sousa	
Paulleane Rodrigues Leitão Custódio	
DOI 10.22533/at.ed.89820140424	
CAPÍTULO 25	257
AVALIANDO A UTILIZAÇÃO DE UMA METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE BIOQUÍMICA NO ENSINO MÉDIO	
Glenda Moraes Silva	
Valdenice Barros da Silva Moscoso	
Ivoneide Maria da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.89820140425	
CAPÍTULO 26	263
A EDUCAÇÃO ESCOLAR E SEU PAPEL SOCIAL E POLÍTICO	
Solange Aparecida de Souza Monteiro	
Melissa Camilo	
Débora Cristina Machado Cornélio	
Dayana Almeida Silva	
Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
Valquiria Nicola Bandeira	
Marilurdes Cruz Borges	
Fernando Sabchuk Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.89820140426	
SOBRE A ORGANIZADORA.....	280
ÍNDICE REMISSIVO	281

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E SEU PAPEL SOCIAL E POLÍTICO

Data de aceite: 27/03/2020

Solange Aparecida de Souza Monteiro
Melissa Camilo
Débora Cristina Machado Cornélio
Dayana Almeida Silva
Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Valquiria Nicola Bandeira
Marilurdes Cruz Borges
Fernando Sabchuk Moreira

RESUMO: Traça-se o quadro conceitual que embasa este trabalho. Início discutindo acerca do papel social e político da educação, apresentando, em seguida, a avaliação institucional como instrumento de autoconhecimento da escola em sua busca pela qualidade. Após elencar os princípios básicos que norteiam as ações de sua implementação, comento ainda sobre a avaliação institucional enquanto política pública educacional de controle e regulação, e finaliza-se abordando os conceitos de gerencialismo e performatividade.

PALAVRA-CHAVE: Educação Escolar. Papel social. Político. Escola

SCHOOL EDUCATION AND ITS SOCIAL AND POLITICAL ROLE

ABSTRACT: The conceptual framework that supports this work is outlined. I begin by discussing the social and political role of education, then presenting the institutional assessment as a tool for school self-knowledge in its search for quality. After listing the basic principles that guide the actions of its implementation, I also comment on the institutional assessment as a public educational policy of control and regulation, and concludes by addressing the concepts of managerialism and performativity.

KEYWORDS: School Education. Social role. Political. School

A Constituição Federal de 1988 (CF/1988), em seu Capítulo III, Seção I, com o título “Da Educação” (artigos 205 a 214), enquanto política pública instituinte¹, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), enquanto política pública regulatória, além do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8069/90) constituem

1. Segundo Santos (2014, p. 7) as políticas públicas podem ser instituintes (que dão forma ao Estado e ao regime político, como a Constituição Federal), regulatórias (que definem as regras do jogo político na forma de leis e decretos, como a LDBEN), distributivas (orientadas para o consenso, como o Sistema Único de Saúde e hospitais gratuitos) e redistributivas (que reconfiguram o acesso a recursos, poder ou direitos, como as cotas para estudantes afrodescendentes em universidades públicas).

a legislação básica que norteia a política educacional brasileira.

O artigo 205 da CF/1988 define claramente as competências, no caso da Educação, atribuindo ao Estado o papel de provedor, e à família o compartilhamento de responsabilidades²:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Afinada com a CF, a LDBEN traz em seu Título II (Dos Princípios e Fins da Educação Nacional), art. 2º, o seguinte texto:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Esse vínculo da Educação com a qualificação profissional, conforme verificamos no art. 205 da CF e no art. 2º da LDB vem demonstrar que “o Brasil se insere no contexto produtivo também pela via da Educação” vista como vetor do desenvolvimento econômico a partir da profissionalização da população (SANTOS, 2014, P. 25-26).

Para isso, a CF garante, em seu art. 206³ (que lista os princípios básicos do ensino no Brasil), inciso primeiro, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, enquanto, em seu inciso segundo, mostra seu caráter liberal ao tratar da liberdade de cátedra e da livre expressão de ideias, conceitos e conhecimentos, o que está afinado com o momento histórico de redemocratização vivido pelo país naquele momento. Nesta mesma direção liberal, o sexto inciso traz a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” o que acenava para a participação popular na gestão educacional e

para a noção de que escolas e universidades deveriam tornar-se ambientes nos quais a vivência democrática deveria ser experimentada e, ao mesmo tempo, servir de estrutura modelar para que tal vivência viesse a se difundir pelos demais setores da sociedade. (SANTOS, 2014, p. 24).

Nessa direção da gestão democrática do ensino público o art. 53, parágrafo único, do ECA estabelece que “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”.

Segundo Dourado (2007, p. 923) a educação deve ser entendida como prática social e como “processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida

2. Este processo de responsabilização da sociedade, observado a partir do final da década de 1970, ficou conhecido como *accountability* e foi reforçado com a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8069/90) que estabeleceu, por exemplo, severas punições aos pais que não matricularem seus filhos em uma escola. (SANTOS, 2014, p. 22-23), mas também assegurou, em seu art. 53, parágrafo único, o “direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”.

3. Modificado pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998.

pelo homem”. Enquanto isso vê a escola como o “*locus* privilegiado de produção e apropriação do saber” com políticas, gestão e processos organizados em prol dos objetivos de formação.

A educação é compreendida como “a alternativa de resgate da formação humana, proporcionando que a cidadania seja garantida e os espaços de participação social e política, ampliados” (SANCHES, 2009, p.10), podendo e devendo ser a alternativa para “contribuir para um desenvolvimento social mais justo e menos excludente, influenciando no redirecionamento das políticas sociais”. (SANCHES, 2009, p. 14-15).

Como alternativa aos diferentes e antagônicos interesses que permeiam a sociedade brasileira, Lahuerta (2014) enfatiza o grande desafio de construir

[...] um projeto de educação que transforme uma sociedade profundamente complexa, pluralista e diversificada; que compreenda o momento que estamos atravessando, de que estamos afetados por uma crise social geral e que restabeleça um horizonte de normalidade e de esperança, superando o processo de desmoralização a que as instituições públicas vêm sendo submetidas, principalmente as de ensino. Percebe-se com muita nitidez a necessidade de que seja conhecida a natureza da crise que afeta a educação e que na atualidade deve ser vista em novos termos. Deve, portanto, ser pensada a partir de novas exigências, além daquelas tradicionalmente aceitas. (LAHUERTA, 2014, p. 15).

Aliás, a elaboração do projeto pedagógico da escola já é um ato político que estabelece o compromisso da escola com os interesses da parcela da população que frequenta a mesma escola. (FALSARELLA, 2011).

Quando a escola se debruça, coletivamente, para elaborar seu projeto pedagógico, de modo a garantir o acesso, a permanência e o ensino de qualidade a toda a população, ela está não só atendendo aos princípios das políticas educacionais, mas também fazendo e vivenciando política educacional. Elaborar o projeto pedagógico é um ato político de compromisso com os interesses da camada majoritária da população, aquela que frequenta a escola pública. (FALSARELLA, 2011, p. 4).

Há que se perceber, assim, a dimensão política da educação para a formação plena da cidadania, que possibilita o exercício do homem político. Neste sentido da formação cidadã a educação não é neutra e busca cumprir com os objetivos constitucionais.

1.1 Avaliação Institucional e a busca pela qualidade

Neste tópico busco responder basicamente à pergunta: avaliar para que? Afinal, todo processo de avaliação deve acontecer com finalidades bem definidas. E como sistema, deve ser regular em sua utilização e na geração de informações a quem avalia. Não fosse assim e sua existência não se justificaria.

Devemos então partir do princípio de que avaliar é importante. E entender que a todo momento estamos avaliando e sendo avaliados, formal ou informalmente.

Avaliamos nossos professores ou nossos alunos, e somos por eles avaliados. Avaliamos nossos superiores ou subordinados, e somos por eles avaliados. Avaliamos amigos ou familiares, e somos por eles avaliados.

Essa é uma prática comum em nossa sociedade e que ganha ainda mais importância quando vista sob a ótica de um ambiente democrático e neste, por exemplo, quando focamos a gestão do dinheiro público.

Neste contexto a avaliação surge como um possível mecanismo de balizar a racionalização orçamentária, indicando para os Estados, na área da educação, a necessidade e o direcionamento dos investimentos públicos. (MACHADO, 2010).

A existência de um sistema de controle e regulação da utilização dos recursos torna-se fundamental para a consolidação e fortalecimento da democracia, quando pensamos na viabilização de políticas públicas que atendam às demandas sociais.

De todas as áreas sociais, a educação é, sem dúvida, a que tem adquirido, principalmente nos últimos 20 anos, novas dimensões na utilização da avaliação como mecanismo para a manutenção e/ou alteração de seus rumos. Vista e utilizada por muito tempo como prerrogativa da escola, a avaliação passou a conquistar, nos últimos anos, espaços e funções importantes na definição e justificativas das ações políticas, principalmente as governamentais. (MACHADO, 2010, p. 60).

E avaliar as políticas públicas é essencial para sistematizarmos as ações que vão ao encontro das necessidades da sociedade, ao mesmo tempo em que se faça as necessárias correções de rumo, identificando erros e corrigindo o que possa ser necessário para que o ciclo das políticas públicas possa fechar com êxito. Trata-se, portanto, de atribuir valor a respeito da efetividade das políticas adotadas *vis à vis* seus objetivos, sendo vista como parte do processo de desenvolvimento das ações, e não como mera verificação de resultados (FALSARELLA, 2011).

Na escola, a avaliação é um processo permanente de reflexão sobre a prática cotidiana para responder às questões: Que situação temos? Daquilo que planejamos e estamos executando, o que está dando certo? O que precisamos replanejar? Avalia-se para adequar permanentemente as metas e aprimorar os processos de execução de um plano ou projeto. (FALSARELLA, 2011, p. 5).

Como vivemos numa sociedade em que tudo muda num ritmo muito acelerado, em que são frequentemente redesenhadas não somente as fronteiras e mapas, mas as próprias relações entre os seres humanos (SANCHES, 2009, p. 14), entendemos que “também os processos que envolvem instituições devem acompanhar esse dinamismo exigido pelos meios científicos, tecnológicos, culturais, organizacionais, políticos e sociais”. (SANCHES, 2009, p.10).

É preciso orientar as instituições para o autoconhecimento, e se a qualidade é “um juízo valorativo que se constrói socialmente, é inevitável considerar a relação da qualidade com os processos de Avaliação Institucional” (SANCHES, 2009, p.10), que deve ser um processo contínuo e ininterrupto “com o objetivo de propor ações

para incidir na melhoria da qualidade do ensino” (MACHADO, 2010, p. 191).

A escola atua para “promover a formação e aprendizagem de seus alunos” (LÜCK, 2012, p. 21) em um processo de melhoria contínua, o que constitui um desafio a ser enfrentado pela gestão escolar.

A busca pela qualidade se constitui, pois, em [...] natural tendência das pessoas e do processo humano e social. Nessas condições, todas as pessoas e todas as organizações, quando bem orientadas, envolvem-se em seu processo, desfrutando de seus benefícios e para eles contribuindo.

Nessa tendência, situam-se os profissionais da educação, a escola e a sua comunidade, numa perspectiva de educação voltada para a promoção do desenvolvimento humano com qualidade, segundo o entendimento de que é fundamental não apenas que os alunos usufruam de certo número de anos de vivência nas escolas, mas, acima de tudo, que essa escolaridade resulte no desenvolvimento de sólidas e abrangentes competências que os tornem capazes de atuar de forma segura, hábil, bem informada e qualificada na sociedade. (LÜCK, 2012, p.19-20)

É importante salientar que a importância que se dá à gestão reside, em última instância, na “melhoria das ações e processos educacionais, voltados para a melhoria da aprendizagem dos alunos e sua formação, sem o que aquela gestão se desqualifica e perde a razão de ser. Em suma, aperfeiçoa-se e qualifica-se a gestão para maximizar as oportunidades de formação e aprendizagem dos alunos.” (LÜCK, 2012, p. 16)

Ainda de acordo com Lück (2012), a escola precisa rever continuamente seu currículo, seus processos educacionais e sua organização, para atender às complexas demandas que seus alunos enfrentarão na sociedade. Cabe-lhe, então, rever seu Projeto Político Pedagógico adequando-o a “uma realidade dinâmica e mutável em que o aluno se situa, convive e atua como cidadão, com responsabilidades típicas a cada estágio e papel que exerça”. (LÜCK, 2012, p.20).

Pode-se acrescentar também que o projeto pedagógico da escola confere-lhe identidade própria, como afirma Sanches (2009):

Referir-se ao Projeto Pedagógico de uma instituição e/ou de um curso é *referir-se à sua identidade*, pois dele emanam as concepções e finalidades que norteiam as diferentes atividades e programas de aprendizagens. A identidade de um curso é expressa em seu currículo e concretizada no Projeto Pedagógico, por isso é tão importante que sua construção seja coletiva, premiando a integração e articulação entre ensino, pesquisa e extensão. (SANCHES, 2009, p.135-136)

Nesse contexto, a avaliação institucional “sistemática, crítica e reflexiva”, surge como “estratégia fundamental de gestão” para possibilitar que se supere “visões genéricas baseadas em opiniões e impressões muitas vezes tendenciosas e limitadas”, segundo Lück (2012, p. 21), permitindo “uma visão ampla, relacional e interativa do desempenho da escola, de modo a se poder realizar qualquer inferência adequada a respeito de sua efetividade e como melhorá-la” (LÜCK, 2012, p. 24).

Quando o Projeto Pedagógico é capaz de apontar o perfil da proposta pedagógica com clareza, e também de executá-la, acompanhá-la e avaliar seu próprio desempenho, ele estará contribuindo para a melhoria da qualidade da educação. (SANCHES, 2009, p. 139).

No que tange à legislação, o sétimo inciso do art. 206 da CF/88 estabelece a “garantia do padrão de qualidade” no ensino, o que remete à necessidade de se definir qual seria esse padrão, de se entender o que seria qualidade, e de se saber como o Estado se instrumentalizaria para avaliar esse padrão. Essa instrumentalização viria com o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), política educacional integrante do escopo das ações do Compromisso Todos pela Educação (CTE), este instituído pelo Decreto nº 6094/07, que estabeleceu um plano de 28 metas tendo como signatários todos os municípios brasileiros. Estes, ao assinarem o “termo de adesão voluntária” previsto no art.4º do Decreto 6094/07, se comprometeram com suas 28 metas, conforme estabelecido no art. 2º do mesmo Decreto (Anexo 1), e aceitaram a coordenação de ações e os parâmetros definidos pelo governo federal. O CTE assume, assim, o papel de “uma política de mobilização nacional em torno de objetivos comuns relacionados à qualidade de educação” (SANTOS, 2014, p. 89). Para o acompanhamento do cumprimento das metas foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Pelo CTE todos os municípios comprometeram-se a atingir o mínimo de 6,0 no Ideb até 2020, além de melhorar progressivamente suas notas.

Haja vista a quase universalização do acesso à matrícula escolar, atualmente no Brasil a preocupação tem se direcionado à qualidade da educação pública, isto é, à eficiência dos sistemas e das escolas em assegurar aprendizagens aos alunos. Espera-se aumentar os índices de desempenho escolar dos alunos, medidos por indicadores oficiais que enfatizam os resultados obtidos nas avaliações nacionais (Prova Brasil, Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica) e regionais (que alguns estados construíram) e, principalmente, o progressivo alcance das metas do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) propostas para cada escola, cada município, cada estado. (FALSARELLA, 2011, p. 8)

Então, quando buscamos responder à pergunta “avaliar para quê?” podemos dizer que, no que tange à gestão democrática, a avaliação serve ao fortalecimento da democracia ao possibilitar e assegurar que as políticas públicas atendam às demandas sociais que as originaram; ao sistema educacional fornece parâmetros que permitam a otimização das decisões de gestão para o cumprimento de seus objetivos constitucionais, e à escola permite conhecer-se a si mesma, possibilitando “a formulação, a reformulação e a continuidade das ações na busca de resultados relevantes para a população envolvida” (FALSARELLA, 2011, p. 5) como veremos no tópico seguinte.

1.2 A escola conhecendo-se a si mesma

A Avaliação Institucional é o processo que vem proporcionar à instituição

escolar a construção de conhecimentos sobre si mesma identificando tanto os seus pontos fracos como os seus pontos fortes, e, ainda, suas potencialidades, “podendo ser um processo contínuo de alimentação de análises, reflexões e ações, que subsidiarão a condução de seus processos” (SANCHES, 2009, p.11). Ela não deve se restringir a ser delatora dos problemas educativos e institucionais, mas sim “um processo que proporcione instigar o avanço das discussões sobre como os resultados das avaliações têm contribuído para as mudanças nos contextos sócio, político e econômico das instituições”. (SANCHES, 2009, p. 35).

Proceder à autoavaliação deve, principalmente, incentivar a articulação das metas institucionais com os resultados alcançados e estabelecer novos planos de metas e ações. (SANCHES, 2009, p. 75).

Ao ultrapassar as iniciativas fragmentadas de observação do cotidiano institucional, a avaliação, enquanto “processo de construção crítica e envolvente de todos os segmentos institucionais”, torna-se base para a formulação, implementação e condução dos Projetos Pedagógicos, num “processo dialético que alimenta tanto os processos de Avaliação Institucional como os Projetos Pedagógicos” resultando numa “articulação de autoconhecimento e reconstrução institucionais mediados pela realidade social”. que pode resultar em “ações integradoras que proporcionem compreender melhor a instituição de Ensino” (SANCHES, 2009, p. 11).

“Para que essas reflexões deixem o papel é preciso criar um contexto em que as instituições sejam ágeis, valorizem a si próprias e sejam capazes de se questionar. Projetar o futuro e aspirar excelência as constituirá em instituições dispostas a reconhecer, a aprender com seus erros e, num processo harmonioso de correção de rumos, a envolver toda a sua comunidade, fortalecendo a si e seus atores”. (SANCHES, 2009, p. 11).

Essa participação da comunidade visa, dentre outros objetivos, à promoção do desenvolvimento do ser humano como ser social, ao desenvolvimento do espírito comunitário e de coletividade na escola, ao envolvimento da família no processo político-pedagógico escolar, à promoção do sentido de corresponsabilidade e compromisso coletivo com a escola, à formação de um ambiente de cidadania, além de elevar os padrões de qualidade da organização escolar e dos resultados de seu trabalho educacional. (LÜCK, 2013a, p. 53).

1.3 Avaliação Institucional enquanto Política Pública Educacional

Lembremos que a avaliação está presente em nosso dia a dia, mesmo que não a percebamos, sendo que ela ocorre formal ou informalmente. Segundo Sanches (2009, p. 19-20):

Na história da humanidade, foram encontrados registros de avaliações que aconteceram há mais de dois mil anos, na China, se concretizando em ações de seleção para ocupação de cargos públicos. Na Grécia, a avaliação era aplicada para a ocupação de funções públicas. Não eram avaliações escritas,

mas carregavam todas as características da ação avaliativa. Em instituições de educação, os registros de sua existência datam do século XVII e, desde então, sua prática tem sido associada às escolas.

Enquanto política pública educacional, a Avaliação Institucional assume um “sentido da regulação, objetivando resultados quantitativos que possibilitam comparatividade, usando como respaldo a lógica do mercado”. (SANCHES, 2009, p. 18)

Destaque-se o conceito de política pública apresentado por Oliveira (2010, p. 93), diferenciando-o de política:

Política pública é uma expressão que visa definir uma situação específica da política. A melhor forma de compreendermos essa definição é partirmos do que cada palavra, separadamente, significa. Política é uma palavra de origem grega, *politikó*, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a *pólis*. Já a palavra pública é de origem latina, *publica*, e significa povo, do povo. Assim, política pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território. Porém, historicamente essa participação assumiu feições distintas, no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou indireta (por representação). De todo modo, um agente sempre foi fundamental no acontecimento da política pública: o Estado.

Santos (2014, p. 2) acrescenta que “a política sempre está ligada ao exercício do poder em sociedade”, seja em nível individual (ações de comando) ou em nível coletivo (quando um grupo exerce o controle do poder). Por poder entende como sendo “a capacidade ou propriedade de obrigar alguém a fazer alguma coisa”. E conceitua público como “tudo aquilo que não pertence a um indivíduo ou grupo em particular, mas, antes, é propriedade de toda a coletividade” (p. 4).

A política pública, então, refere-se ao que o governo faz ou deixa de fazer a respeito de alguma situação ou área de atuação sob sua responsabilidade e que vá ao encontro de alguma demanda da coletividade. A omissão também é uma escolha e uma forma de atuar (OLIVEIRA, 2010, p. 94). Santos (2014, p. 5) refere-se a política pública como um conjunto de “ações geradas na esfera do Estado e que têm como objetivo atingir a sociedade como um todo ou partes dela” sendo que “as políticas públicas definirão de que tipo serão as ações políticas desenvolvidas em uma sociedade” (p. 8). Höffling (2001, p. 31) acrescenta que política pública “é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para os setores específicos da sociedade”. De acordo com essa autora, políticas públicas sociais se referem a ações de garantia de direitos e de proteção social desenvolvidas pelo Estado e voltadas à (re)distribuição dos benefícios sociais conquistados por toda a coletividade, tendo em vista a diminuição das desigualdades de acesso aos bens coletivos (HÖFLING, 2001). E de acordo com Falsarella (2011), as políticas públicas sociais “têm por objetivo declarado mudar as condições de vida que mantêm na ignorância e impedem a inserção socioeconômica das camadas

mais pobres da população.” (p. 3).

Política pública educacional diz respeito à atitude do governo em relação à educação escolar, à educação que acontece no ambiente escolar. Holfling (2001) entende educação enquanto política pública social, de responsabilidade do Estado, mas não a reduz a política estatal por envolver diferentes agentes da sociedade, além dos organismos e órgãos públicos.

Mais do que oferecer “serviços” sociais – entre eles a educação – as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais. Numa sociedade extremamente heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torna-lo competitivo frente à ordem mundial globalizada. (Holfling, 2001, p. 40)

Dourado (2007, p. 923-924) lembra que “políticas educacionais efetivamente implicam o envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino”.

1.4 Princípios básicos da Avaliação Institucional

Quanto à comparatividade citada por Sanches (2009, p. 18), a que Lück (2012, p. 72) se refere como comparabilidade, é um dos dez princípios básicos “norteadores de toda e qualquer ação de avaliação institucional e que se expressam em seu planejamento e na utilização de seus resultados” (LÜCK, 2012, p. 71).

Apresento esses princípios no Quadro 1:

1	Abrangência	visão globalizadora e interativa dos elementos e aspectos avaliados
2	Comparabilidade	busca de referências externas e seriadas como condição de comparação dos dados e informações obtidos
3	Continuidade	processo contínuo, não eventual, e “interativo de seus vários momentos estabelecendo unidade e caráter evolutivo
4	Legitimidade	participantes da escola assumem responsabilidade pelo processo de avaliação, por sua análise e utilização dos resultados
5	Objetividade	considera situações, fatos, objetos ou pessoas em observação, segundo suas características próprias e não de acordo com emoções e experiências pessoais ou opiniões do observador
6	Proatividade	comprometimento consciente e responsável com resultados

7	Relevância	utilidade dos dados coletados para a tomada de decisões e melhoria do desempenho escolar
8	Senso de Oportunidade	agilidade na análise e interpretação dos dados e na disponibilização das conclusões
9	Sigilo e Ética	nenhuma informação pode ser disseminada caso não seja em situação diretamente relacionada à promoção da melhoria do processo educacional
10	Transparência	abertura, diálogo, divulgação e <i>feedback</i> realizados em clima de confiança
Fonte: Lüch, 2012, p. 71-75		

Quadro 1: Princípios norteadores da Avaliação Institucional

1.5 Avaliação Institucional enquanto mecanismo de regulação e controle

Inicialmente, reforço aqui a ideia de que para a democracia a regulação e o controle são práticas saudáveis uma vez que a sociedade pode acompanhar a implementação das políticas públicas em função de suas próprias demandas. Falsarella (2011, p. 6) lembra que “para o gestor público, a avaliação não é apenas parte de seu trabalho, mas um dever ético que dá credibilidade e sentido político às ações que desenvolve” sendo ainda “instrumento de preservação dos direitos sociais, de combate à exclusão e de busca pela equidade social”.

Em relação ao Estado, Sanches (2009) ressalta a utilização das avaliações institucionais como orientadoras de suas políticas de financiamento e para “responder às pressões da sociedade no tocante à ampliação de acesso e à manutenção da qualidade” (p. 35), sendo este um meio eficaz para exercer mecanismos de controle e regulação “sob o véu de promover melhorias na gestão pedagógica e de recursos materiais” (p. 36).

O interesse pela implantação de processos de Avaliação Institucional vai além de seu potencial de transformação qualitativa, de melhoramento pedagógico e de eficiência de gestão, atinge também a necessidade de atender as exigências de regulação e de controle [...] constituindo-se numa realidade no campo das políticas universitárias, dos governos e de alguns organismos internacionais de financiamento da educação, fazendo com que as instituições de Educação Superior tenham suas políticas internas construídas a partir de ajustes de sua prática cotidiana aos padrões existentes, às pressões políticas, sociais e governamentais. (SANCHES, 2009, p. 35-36).

Embora se referindo às instituições de Educação Superior, essa análise continua válida em relação às demais instituições educacionais, principalmente quando consideramos a utilização das avaliações pela ótica do estado gerencial em busca da performatividade, citada por Ball (2005).

Vale ressaltar que os principais processos avaliativos do sistema de ensino

existem “com mais consistência desde 1990, além de censos que vão da Educação Básica à Educação Superior”, destacando-se, conforme Sanches (2009, p. 36-38), a **Provinha Brasil** (aplicada às escolas de Educação Básica das redes públicas de ensino), **Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb** (prova respondida por alunos da quarta e da oitava séries do Ensino Fundamental e da terceira série do Ensino Médio), **Prova Brasil** (exame complementar ao Saeb, avalia alunos de quarta e oitava séries do Ensino Fundamental), **Exame Nacional do Ensino Médio – Enem** (aplicado anualmente aos egressos do Ensino Médio, recém-saídos ou não), **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes** (obrigatório para alunos selecionados do primeiro e último anos da graduação), e **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes** (avalia e acompanha a pós-graduação desde 1976).

Bonamino e Sousa (2012) elencaram as três gerações de avaliação da educação básica no Brasil estabelecendo sua interface com o currículo escolar. Quanto à avaliação do desempenho, seus resultados podem ser utilizados para a aplicação de políticas de responsabilização forte, ou *high stakes*, com sanções ou recompensas em decorrência dos resultados observados de alunos e escolas, o que as autoras chamaram de “avaliações de terceira geração” (p. 375). Nas avaliações de segunda geração, de responsabilização branda ou *low stakes*, os resultados das avaliações, como a Prova Brasil criada em 2005, não geram sanções ou recompensas, sendo utilizadas mais na elaboração de metas, embora sejam divulgados por escolas, o que pode ocasionar pressão dos pais e responsáveis em função da comparação dos resultados conhecidos de uma escola com os resultados de outras unidades escolares. As avaliações de primeira geração têm mais uma função diagnóstica da qualidade da educação oferecida, também sem a função de sanção ou recompensa.

1.6 Gerencialismo, profissionalismo e performatividade

Tomo os conceitos de gerencialismo, profissionalismo e performatividade desenvolvidos por Stephen Ball (2005) como referenciais teóricos iniciais para meu trabalho de pesquisa.

A performatividade “é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores” (BALL, 2005, p.544) como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultado.

Sobre o gerencialismo como ideologia, Newman e Clarke (2012, p. 358) destacaram que

era essencial para o processo de reforma das décadas de 1980 e 1990 no Reino Unido porque traduzia um *ethos* de negócios do setor privado no estado e no setor público. Ocorre que, mesmo onde os serviços públicos não foram totalmente privatizados (e muitos permaneceram no setor público), era exigido que tivessem um desempenho *como se* estivessem em um mercado competitivo.

Era exigido que se tornassem *semelhantes a negócios* e este *ethos* era visto como personificado na figura do gerente (em oposição ao político, ao profissional ou ao administrador). Isto introduziu novas lógicas de tomada de decisão que privilegiavam economia e eficiência acima de outros valores públicos.

Quanto ao professor, Ball (2005, p. 543) relata que “cabe a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento sobre se esse desempenho é ‘correto’ ou ‘apropriado’, apenas se satisfaz os critérios de auditoria”, de regras geradas de forma exógena que “relegam o profissionalismo a uma forma de desempenho (*performance*) em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora” (p. 542). Eficácia só existe quando medida e demonstrada e a identidade profissional é reflexo de contingências externas.

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. A performatividade, ou o que Lyotard (1984) também chama de “controle do contexto”, está intimamente interligada com possibilidades atraentes de um tipo específico de “autonomia” econômica (em vez de moral) para as instituições e, em alguns casos, para indivíduos, como os diretores de escolas. A subjetividade “autônoma” desses indivíduos produtivos tornou-se o principal recurso econômico do setor público reformado e empresarial. (BALL, 2005, p. 544).

Ball (2005) considera que o gerencialismo representa a cultura empresarial e competitiva que remodela as relações de poder, que reforma a estrutura e a cultura dos serviços públicos é o gerencialismo. que veio a “destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos”. (p. 544).

Cabe ao gerente fazer com que os trabalhadores se sintam responsáveis pelo bem-estar da organização e para aumentar o controle na esfera administrativa são realizadas avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho.

Newman e Clarke (2012, p. 358) destacaram, sobre os gerentes, que “podiam oferecer toda a gama de *boas práticas em negócios* que as organizações no setor público precisavam aprender”. Assim, “o gerenciamento busca incutir performatividade na alma do trabalhador” (BALL, 2005, p. 545). As relações sociais autênticas vão sendo substituídas por relações embasadas no desempenho, no resultado do trabalho de cada um, e nesse ambiente não se espera que um se importe com o outro, senão com sua *performance* na construção dos “produtos” adequados (BALL, 2005, p. 557). Até mesmo os alunos têm seu desempenho visto pela ótica do impacto sobre a reputação da instituição (BALL, 2005, p.556).

No caso do CPS, os “produtos” são representados pela quantidade de alunos

que concluem seus cursos, em relação ao número de matrículas iniciais em cada turma.

Para além das mudanças técnica e estrutural das organizações, a reforma do setor público busca “reformatar os profissionais”:

Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análises periódicas e análises de desempenho. Novas formas de disciplina são instituídas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos, com base no interesse próprio da instituição, no pragmatismo e no valor performativo. [...] a complexidade humana vê-se reduzida à forma mais simples possível: números em uma tabela. (BALL, 2005, p. 546-547).

Os professores ficam sujeitos a uma infinidade de mensurações, comparações e metas, resultado de informações coletadas, registradas e publicadas com frequência na forma de *rankings*. Ao tentarem corresponder aos novos desafios da competição e do cumprimento de metas, os professores acabam inseridos na performatividade, que atinge a percepção do eu e do próprio valor, podendo “engendrar nos indivíduos sentimentos de orgulho, culpa, vergonha e inveja” (BALL, 2005, p. 550).

Os compromissos humanísticos são substituídos pelos compromissos do profissional técnico (o gerente).

A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência. Essa mudança na consciência e na identidade do professor apoia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência. [...] Durante o treinamento o professor é “re-construído” para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexivo. Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas. (BALL, 2005, p.548).

Newman e Clarke (2012) afirmam que o estado gerencial surge da combinação do gerencialismo (como ideologia) e da gerencialização (como processo de transformação), ao fazer referência ao papel do Reino Unido na proliferação do que chamaram de Nova Gestão Pública:

Cunhamos a expressão estado gerencial em uma tentativa de dar um nome aos processos de transformação cultural e política que estavam ocorrendo na Grã-Bretanha na década de 1980 e 1990 sob o comando de Margaret Thatcher (1979-1992) e John Major (1992-1997). Nosso foco era sobre a Grã-Bretanha, mas as transformações introduzidas por Reagan nos EUA, e na Nova Zelândia na década de 1980 seguiram lógicas semelhantes. (NEWMAN; CLARKE, 2012, p.354)

Dourado (2007) ressalta a implementação de novos modelos de gestão no processo de modernização do Estado, ocorrido na década de 1990, em busca de eficiência, produtividade e racionalidade, característicos do capitalismo, na esfera pública. Neste cenário, destaca que “prevalece a ênfase gerencial, com forte viés tecnicista e produtivista, que vislumbra nos testes estandardizados a naturalização do cenário desigual em que se dá a educação brasileira” (2007, p.928).

Sobre essa naturalização da desigualdade citada por Dourado, Marin (2014, p.70) identifica “os modos pelos quais há fortalecimento da desigualdade na escolarização e na condição de enfrentamento da vida social” ao citar situações internas das escolas em que professores menos experientes atuam com grupos de alunos que já chegam à escola com menores condições, e que são rotulados como “fracos”, mas que “não são”.

Observo que alunos mais “fracos” orientados por professores menos experientes são uma combinação que favorece uma formação desigual, porque ao mesmo tempo em que esse fato acontece, alunos mais “fortes” são orientados por professores mais experientes. Um arranjo assim acaba por promover a reprodução das desigualdades sociais contra as quais a escola deveria atuar mitigando sua dimensão e seus efeitos.

Quanto à avaliação de desempenho, seus resultados podem ser utilizados para a aplicação de políticas de responsabilização forte que contemplam sanções ou recompensas em decorrência dos resultados observados, o que Bonamino e Sousa (2012, p. 375) chamam de “avaliações de terceira geração”. Nas avaliações de segunda geração os resultados das avaliações, como a Prova Brasil criada em 2005, não geram sanções ou recompensas, sendo utilizadas mais na elaboração de metas, embora sejam divulgados por escolas, o que pode gerar pressão dos pais ou responsáveis em função da comparação dos resultados conhecidos. A avaliação de primeira geração tem uma função diagnóstica, também sem a função de sanção ou recompensa.

Dubet (2004) destaca que a relação entre formação profissional e emprego é muito complexa e que, se por um lado depende da situação do mercado de trabalho, por outro não isenta a escola de responsabilidade. Ao discutir sobre o conceito de uma escola justa, ele assevera que “exige uma verdadeira revalorização do ensino técnico e profissional e um interesse maior pelos gostos dos alunos e por seus talentos” (p.552).

Já Certeau (2001) apregoa que a verdade imposta pelas autoridades e pelo sistema de produção econômico pode ser burlada uma vez composta uma “rede de antidisciplina” (p. 17) embasada na inteligência e na inventividade do mais fraco que produz sentido e dele se apropria de forma independente, para não se submeter à rede de vigilância do Estado sobre a sociedade. Nesse caso, podemos entender que uma forma de reação contra o gerencialismo controlador do Estado, especialmente sobre os atores da Educação, seria essa astúcia em que se desafia de forma silenciosa a lógica do poder ao mesmo tempo em que, aparentemente, se atende às suas imposições e se submete a seus controles. Essa astúcia citada por Certeau é também a forma como os indivíduos podem reagir a uma visão tecnocrática que os reduz a meros números, sem visibilidade nem valor, sem rosto nem nome, apenas

parte de uma multidão que trabalha e produz regida pelos interesses das classes dominantes.

Nessa mesma linha, Falsarella (2005) reforça que “o sistema educacional atribui grande autonomia à escola, no discurso” enquanto se presta a “induzir os educadores a resolver os problemas do cotidiano escolar sem apelar para as instâncias superiores da administração” (p. 248).

Indo ao encontro de Certeau, a autora afirma que

A escola, por sua vez, finge que acredita no discurso e, na prática, desenvolve mecanismos para burlar o controle exercido pelo sistema, apresentando um projeto oficial e desenvolvendo um projeto informal para uso interno. Assim, sem afrontar o sistema, faz funcionar a ordem dominante de uma ótica própria. (FALSARELLA, 2005, p. 248).

Ainda sobre o conceito de autonomia da escola, Lück (2013b) afirma que “está relacionado a tendências mundiais de globalização e mudança de paradigma que têm repercussões significativas nas concepções de gestão educacional e nas ações dela decorrentes” (p. 62), afirmando ainda que

A autonomia da gestão escolar evidencia-se como uma necessidade quando a sociedade pressiona as instituições para que promovam mudanças urgentes e consistentes, em vista do que aqueles responsáveis pelas ações devem, do ponto de vista operacional, tomar decisões rápidas para que as mudanças ocorram no momento certo e da forma mais efetiva, a fim de não se perder o *momentum* de transformação. (LÜCK, 2013b, p. 62).

Essa autonomia da gestão seria, então, interessante ao Estado na medida em que ele transfere à escola um certo poder de decisão que permita resolver, mais rapidamente, situações em que o próprio Estado levaria mais tempo e poderia ser menos eficiente para solucionar.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 18 dez. 2017.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que *estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano, v. 1 – Artes de Fazer**. Apresentação Luce Giard. 6

ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CHISTE, Mônica Cristina. SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Repercussão do resultado positivo em duas escolas no ano de 2007: São Paulo – SP. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2009. Disponível em <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=10301>, acesso em 15/04/2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>, acesso em 15/04/2016.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set./dez. 2004, p. 539-555.

FALSARELLA, Ana Maria. Autonomia Escolar e elaboração do projeto pedagógico: o trabalho cotidiano da escola face à nova política educacional (Lei 9394/96). (Tese Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2005)

FALSARELLA, Ana Maria. Avaliação de políticas públicas no âmbito escolar. Trabalho apresentado no 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 26-30 abr.2011, São Paulo-SP. Disponível em www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/.../0017.pdf. Acesso em 07 jan.2018.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

LAHUERTA, Milton. A Construção Política da Educação. IN: SILVA, Inayá Bittencourt e. **Reflexões de uma trajetória em Educação**. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2014, p. 15-26.

LÜCK, Heloisa. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LÜCK, Heloisa. **A gestão participativa na escolar**. Petrópolis: Vozes, 2013a.

LÜCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2013b.

LYOTARD, J. F. **The Postmodern condition: a report on knowledge**. O. Manchester: Manchester University Press, 1984.

MACHADO, Cristiane. **Avaliar as escolas estaduais de São Paulo para quê?** Uma análise do uso dos resultados do Saresp 2000. Curitiba: Editora CRV, 2010.

MARIN, Alda J. Em busca da compreensão sobre a escola. In: BUENO, José Geraldo S.; MUNAKATA, Kazumi; CHIOZZINI Daniel F. (Org.). **A escola como objeto de estudo: escola, desigualdades, diversidades**. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2014, p. 61-84.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. **Gerencialismo. Educação & Realidade**. [online]. 2012, vol.37, n.2, pp.353-381. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362012000200003>, acesso em 15/04/2016.

OLIVEIRA, Adão F. de. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão F. de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiânia: Editora PUC Goiás, 2010, p. 93-99.

RIBEIRO, Denise da Silva. **Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)**:

A educação a serviço do capitalismo: Campinas – SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2008.

SAI-CPS – Sistema de Avaliação Institucional- Centro Paula Souza. São Paulo: 2014. Disponível em https://websai.cps.sp.gov.br/arquivo/SAI_fundamentos%20te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gicos2014.pdf. Acesso em 03/02/2017.

SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni. **Avaliação Institucional**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009. 172 p.

SANCHES, Sandra Maria. **A Atuação do Diretor de Escola: entre o discurso da gestão e a prática da gerência**: São Paulo – SP. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=16782>, acesso em 08/04/2016.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas, impactos**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SÃO PAULO. SDECTI. Centro Paula Souza. Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, aprovado pela Deliberação CEETEPS nº 003 de 18/07/2013.

SOBRE A ORGANIZADORA

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO- Doutoranda em Educação Escolar. Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: - Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Membro da Equipe de Formação Continuada de Professores. Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, História da Educação Sexual, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ ou Relações Étnico-raciais. Participa do Grupo de pesquisa - GESTELD - Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos. Membro desde 2018 do Grupo de pesquisa “Núcleo de Estudos da Sexualidade - NUSEX” - <https://www.fclar.unesp.br/#!/pesquisa/grupos-de-pesquisa/estudos-da-sexualidade/apresentacao>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abordagem qualitativa 75, 143, 159, 160, 192, 214, 237, 238, 239

Alagoas 50, 51, 52, 58, 59

Alfabetização 38, 39, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 120, 195, 196, 200, 236

Apropriação de conceitos matemáticos 220, 222, 229, 235

Arquitetura 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168

Atividade Orientadora de Ensino 220, 221, 231, 234

Aula Expositiva Dialogada 237, 238, 239, 240, 242, 244

C

Classe Média 111, 112, 114, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124

Competências Digitais 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136

D

Desafios 19, 47, 70, 98, 99, 125, 127, 136, 157, 179, 192, 193, 200, 211, 213, 219, 225, 248, 249, 250, 251, 254, 255, 275

E

Educação a Distância 19, 50, 52, 59, 135, 158, 160, 161, 166, 178, 203

Educação Ambiental 237, 238, 239, 240, 242, 244

Educação básica 1, 11, 13, 16, 17, 21, 24, 43, 44, 45, 46, 47, 69, 125, 126, 127, 129, 136, 185, 206, 208, 212, 214, 218, 219, 237, 239, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 252, 253, 255, 256, 268, 273, 277, 278

Educação continuada 13, 22, 23, 124

Educação de Jovens e Adultos 75, 84, 150, 192, 193, 194, 217

Educação de Surdos 60, 61

Educação Escolar Indígena 60

EJA 75, 76, 77, 78, 80, 81, 83, 84, 192, 193, 194, 196, 197, 199

Ensino 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 27, 28, 34, 37, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 75, 76, 77, 81, 82, 83, 84, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 111, 112, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 133, 135, 136, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 192, 195, 198, 199, 200, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 210,

211, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 246, 248, 249, 251, 253, 254, 255, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 264, 265, 267, 268, 269, 271, 272, 273, 276, 280

Ensino de História 11, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 45, 48, 178

Ensino de Química 95

Ensino e Aprendizagem 18, 19, 45, 64, 68, 69, 95, 96, 129, 135, 172, 178, 180, 181, 182, 183, 185, 189, 198, 199, 208, 210, 211, 218, 224, 225, 237, 238, 239, 240, 242, 244

Ensino por projetos 237, 238, 239, 241, 244

Ensino superior 13, 18, 37, 44, 50, 52, 58, 59, 66, 67, 68, 122, 125, 126, 158, 159, 166, 168, 202, 203, 205, 206, 238, 244

Ergonomia da atividade 138, 141, 144

Escola Democrática 103

Escola Igualitária 103

Escola libertadora 109

Escola Libertária 103

Estado burguês 85, 111, 119, 120, 122, 124

Estratégias de ensino 130, 217, 225, 237, 238, 239, 240, 242, 244

Expansão 4, 50, 56, 58, 59, 168, 202, 203, 205, 206, 207

F

Formação 2, 8, 11, 13, 14, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 50, 51, 53, 54, 55, 58, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 73, 74, 76, 79, 96, 100, 111, 113, 118, 124, 126, 129, 130, 131, 133, 135, 136, 139, 140, 142, 144, 148, 149, 150, 151, 153, 158, 159, 161, 162, 163, 165, 167, 168, 169, 173, 178, 196, 197, 198, 200, 205, 210, 213, 222, 223, 224, 225, 229, 232, 235, 236, 238, 240, 248, 251, 252, 256, 258, 261, 262, 265, 267, 269, 271, 276, 280

Formação Profissional 11, 67, 69, 158, 159, 200, 276

G

Gestão Escolar 129, 192, 193, 194, 195, 210, 267, 277

H

Hierarquia 25, 27, 28, 29, 31, 40, 41, 42, 112, 115, 116, 122

I

Inclusão 33, 35, 39, 41, 42, 57, 59, 60, 64, 130, 132, 133, 136, 137, 179, 192, 193, 196, 200, 203, 216

Interdisciplinaridade 16, 17, 47, 48, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 168,

208, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 218, 219, 261

J

Jogos Educacionais 181, 183, 185, 186, 190

L

Luta de classes 111, 117, 118

M

Metodologias Ativas 66, 68, 73, 74, 181, 208, 210, 212, 213, 214, 215, 218, 219

Modalidade semipresencial 158, 159, 160, 161, 166, 168

O

Olimpíadas de Química 95

Organização do Ensino 220, 221, 222, 223, 224, 227, 229, 230, 231, 234, 235, 236

P

Pedagogia 9, 22, 24, 25, 27, 28, 30, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 43, 49, 53, 55, 59, 74, 84, 118, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 153, 178, 196, 200, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 242, 244, 280

PPC 13, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137

Práticas pedagógicas 46, 47, 61, 64, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 83, 84, 177, 179, 198, 211, 214

Q

Qualificação 24, 111, 112, 113, 114, 116, 120, 123, 124, 158, 264

R

Reprodução 48, 63, 70, 85, 92, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 123, 124, 276

Revisão Sistemática 138, 142

Rivalidade 25, 27, 28, 29, 31, 35, 36, 38, 40, 41, 42

T

TIC 130, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200

Trabalho 1, 5, 9, 10, 15, 16, 19, 20, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 40, 41, 42, 53, 56, 61, 69, 71, 74, 76, 78, 80, 82, 86, 87, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 100, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 133, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 151, 152, 153, 154, 158, 159, 160, 163, 165, 166, 167, 174, 177, 180, 182,

183, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 202, 210, 211, 212, 214, 217, 223, 231, 233, 234, 237, 238, 239, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 259, 262, 263, 264, 269, 272, 273, 274, 275, 276, 278

Trabalho Docente 40, 78, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 195, 250, 255, 256

U

Urbanismo 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168

 **Atena**
Editora

2 0 2 0