

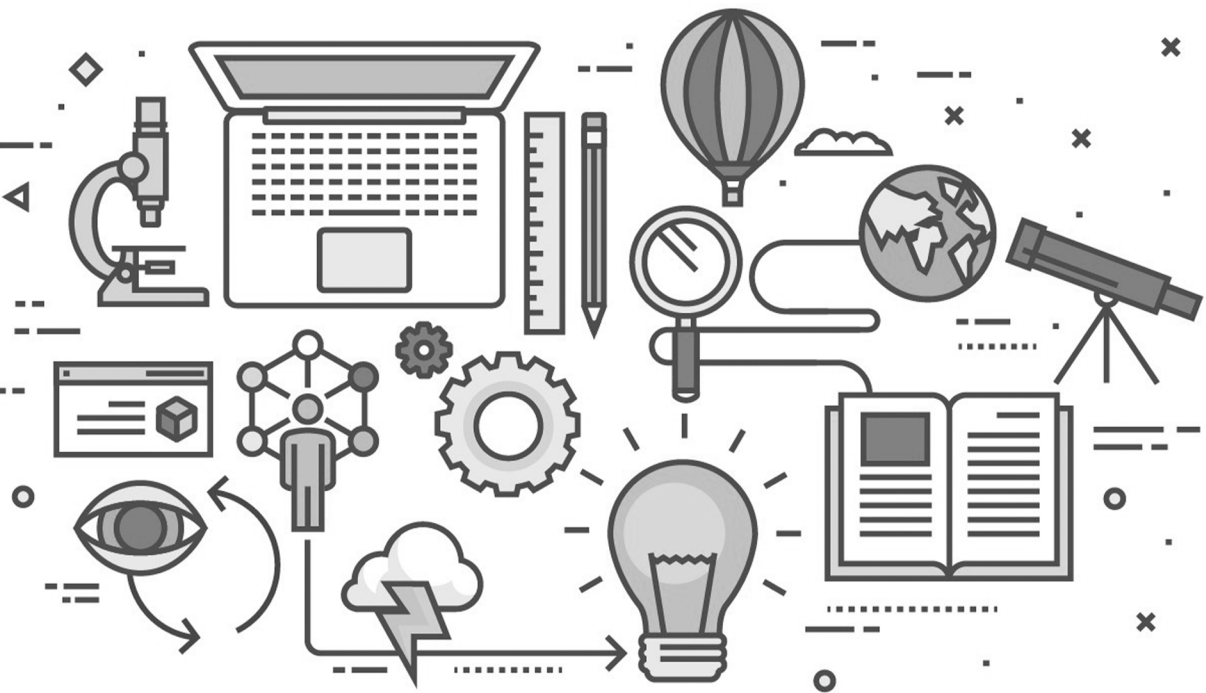


**Elói Martins Senhoras  
(Organizador)**

# Políticas Públicas na Educação e a Construção do Pacto Social e da Sociabilidade Humana

## 2

**Atena**  
Editora  
Ano 2021



**Elói Martins Senhoras  
(Organizador)**

# Políticas Públicas na Educação e a Construção do Pacto Social e da Sociabilidade Humana 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 Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

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

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília

Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão

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

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

Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina

Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília

Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina

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

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

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

Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras

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

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

Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma

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

Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá

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

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

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

Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná

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

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

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

### **Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará  
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná  
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

### **Conselho Técnico Científico**

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

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



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



Políticas públicas na educação e a construção do pacto social e da  
sociabilidade humana

2

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
**Bibliotecária:** Janaina Ramos  
**Diagramação:** Camila Alves de Cremo  
**Correção:** Mariane Aparecida Freitas  
Giovanna Sandrini de Azevedo  
**Edição de Arte:** Luiza Alves Batista  
**Revisão:** Os Autores  
**Organizador:** Elói Martins Senhoras

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

P769 Políticas públicas na educação e a construção do pacto social e da sociabilidade humana 2 / Organizador Elói Martins Senhoras. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-724-6

DOI 10.22533/at.ed.246211601

1. Educação. 2. Políticas públicas. 3. Sociabilidade humana. 4. Diversidade. 5. Inclusão. 6. Gestão. I. Senhoras, Elói Martins (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

[contato@atenaeditora.com.br](mailto: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

O presente livro, “Políticas Públicas na Educação e a Construção do Pacto Social e da Sociabilidade Humana: Agendas Temáticas”, apresenta uma diversidade de leituras que valorizam a realidade empírica a partir de instigantes abordagens alicerçadas em distintos recortes teóricos e metodológicos, fundamentando-se em uma plural compreensão sobre o campo educacional *lato sensu*.

Estruturado em vinte e nove capítulos que mapeiam temáticas que exploram as fronteiras do conhecimento educacional, esta obra é fruto de um trabalho coletivo constituído pela reflexão de 53 pesquisadores oriundos nacionalmente das regiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Norte e Nordeste, bem como internacionalmente do Chile, Espanha e Portugal.

As análises destes capítulos foram organizadas neste livro tomando como elemento de aglutinação cinco eixos temáticos, os quais são identificados, respectivamente, por abordagens empíricas sobre: a) política educacional, b) gestão escolar, c) educação, diversidade e inclusão, d) educação especial, e, e) educação de jovens e adultos.

Com base nestes eixos temáticos, a presente obra coaduna diferentes prismas do complexo caleidoscópio educacional, caracterizando-se por um olhar que estimula a pluralidade teórica e metodológica, ao apresentar distintos estudos que visam em sentidos contraditórios, tanto, delimitar a fronteira disciplinar, quanto, ampliar a dinâmica fronteira multidisciplinar.

A construção epistemológica apresentada neste trabalho coletivo busca romper consensos, findando demonstrar a riqueza existente no anarquismo teórico e metodológico das Ciências da Educação em resposta à complexa realidade empírica, razão pela qual convidamos você leitor(a) a nos acompanhar à luz do ecletismo registrado nos estimulantes estudos empíricos deste livro.

Excelente leitura!

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

## SUMÁRIO

### AGENDAS TEMÁTICAS

#### **CAPÍTULO 1..... 1**

ESCOLA SEM PARTIDO: INTENSIFICANDO A FORMAÇÃO IDEOLÓGICA DA CONSCIÊNCIA

Matheus Eduardo Rodrigues Martins

**DOI 10.22533/at.ed.2462116011**

#### **CAPÍTULO 2..... 16**

MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A PEC 55: DESAFIOS PARA O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Welline Dayane Reis Ribeiro

Antonio Paulino de Sousa

**DOI 10.22533/at.ed.2462116012**

#### **CAPÍTULO 3..... 24**

INCOERÊNCIAS DA BNCC

Eduardo Ribeiro Mueller

Attico Inácio Chassot

**DOI 10.22533/at.ed.2462116013**

#### **CAPÍTULO 4..... 40**

A EDUCAÇÃO PÚBLICA BÁSICA E SEU FINANCIAMENTO NO ARAGUAIA MATOGROSSENSE

Odorico Ferreira Cardoso Neto

**DOI 10.22533/at.ed.2462116014**

#### **CAPÍTULO 5..... 57**

A UTOPIA E A CONTRADIÇÃO DA FORMAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO: CONCEITOS E SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

Silvana Camargo de Castro

Eduani de Cássia Souza Teodoro

Thaís Oliveira Lima

**DOI 10.22533/at.ed.2462116015**

#### **CAPÍTULO 6..... 67**

APLICAÇÃO DO CURSO FIC EM AGRICULTURA FAMILIAR NA COMUNIDADE DAVINOPOLIS, ARAGUATINS - TO

Cleudiane Chaves da Silva

Kelly Cristina Figueiredo Guimarães

Késia Chaves da Silva

Mônica Santos Lopes Almeida

Thiago de Loiola Araújo e Silva

Waléria da Silva Nascimento Gomes

**DOI 10.22533/at.ed.2462116016**

<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>74</b>
QUALIDADE EM EDUCAÇÃO E GESTÃO: QUE FATORES IMPLICAM?	
Bruna de Oliveira Santos	
Fernanda Ferreira dos Santos	
Rosângela da Silva Fernandes Maciel	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2462116017</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>85</b>
RECONHECENDO AS MELHORES PRÁTICAS DA LIDERANÇA DISTRIBUÍDA EM EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR MADRID	
Ingrid del Valle García Carreño	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2462116018</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>99</b>
RELAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE SUPERVISORES E PROFESSORES NO COTIDIANO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES ADVINDAS DO ESTADO DA ARTE	
Luisienne Silva de Oliveira	
Maria Núbia Barbosa Bonfim	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2462116019</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>108</b>
AS RELAÇÕES DO PROFESSOR COM O ALUNO EM PESQUISAS BRASILEIRAS (2008-2012): UM ABISSAL DE VIOLÊNCIAS	
Adriele Gonçalves da Silva	
Marilda da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.24621160110</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>122</b>
A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR SOB A DEMOCRACIA UTÓPICA NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI	
Tulane Silva de Souza Pedrosa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.24621160111</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>136</b>
CIDADANIA: EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL	
Antonio Pedro Ferreira da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.24621160112</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>147</b>
CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR PARA OS PROJETOS PEDAGÓGICOS	
Dilson Henrique Ramos Evangelista	
Cristiane Johann Evangelista	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2462116013</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>156</b>
A ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE: REFLEXÕES SOBRE DIVERSIDADE E	

INCLUSÃO	
Sara Bernardes	
DOI 10.22533/at.ed.24621160114	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>168</b>
PROJETO CLIQUE DA DIVERSIDADE CULTURAL E RELIGIOSA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE VILA VELHA - ES	
Sônia Maria Dias	
Ivani Coelho Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.24621160115	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>174</b>
LA INTERVENÇÃO DE MAUS TRATOS EM PESSOAS IDOSAS. PROMOÇÃO DO BOM TRATAMENTO AO IDOSO	
Rocío Cruz-Díaz	
DOI 10.22533/at.ed.24621160116	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>187</b>
INCIDENTES CRÍTICOS EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE FUTUROS PROFESORES. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UN DESAFÍO	
Myriam Díaz Yáñez	
Jorge Alarcón Leiva	
DOI 10.22533/at.ed.24621160117	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>207</b>
APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO ENSINO DE REAÇÕES QUÍMICAS	
Leticia Maria Leda	
DOI 10.22533/at.ed.24621160118	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>216</b>
A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NUMA ESCOLA PROFISSIONAL: PERSPETIVA DOS PROFESSORES	
Patrícia Joana Calixto	
José Brites Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.24621160119	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>228</b>
ANÁLISE SOBRE OS ENTRAVES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	
Cristiane Carminati Maricato	
DOI 10.22533/at.ed.24621160120	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>230</b>
AS PERCEPÇÕES DOS INTÉRPRETES DE LIBRAS SOBRE OS ASPECTOS QUE INFLUENCIAM A SUA PRÁTICA PROFISSIONAL NO ENSINO BÁSICO	
Camila Gasparin	
Lísia Regina Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.24621160121	

<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>237</b>
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS EM PERSPECTIVA ENTRE AMBIENTES DE ENSINO: O BILINGUISMO NAS SALAS DE RECURSO E EM SALAS DE INCLUSÃO	
Éverton Bernardes Wenceslau Pâmela Cristina Pereira Gonzaga	
<b>DOI 10.22533/at.ed.24621160122</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>246</b>
FAMÍLIA: PROGRAMA DE APRENDIZAGEM DE VIDA PRÁTICA PARA ADOLESCENTE SURDOCEGA	
Rita de Cássia Silveira Cambuzzi Maria da Piedade Resende da Costa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.24621160123</b>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>255</b>
O PROCESSO DE AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL E ORIENTAÇÃO EM INDIVÍDUOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	
Jéssica Araújo Carvalho Jassonia Lima Vasconcelos Paccini	
<b>DOI 10.22533/at.ed.24621160124</b>	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>265</b>
PROPOSTA DE CRIAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO VISUAL PARA O ENSINO DA CLASSE GRAMATICAL ARTIGO PARA ALUNOS SURDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL 2	
Telma Cedraz dos Santos Gláucio de Castro Júnior	
<b>DOI 10.22533/at.ed.24621160125</b>	
<b>CAPÍTULO 26</b> .....	<b>279</b>
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS NO IFSP DE CUBATÃO	
Gisele da Silva Pereira Wanda Silva Rodrigues	
<b>DOI 10.22533/at.ed.24621160126</b>	
<b>CAPÍTULO 27</b> .....	<b>286</b>
TRABALHO DO ORIENTADOR EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM COMBATE A EVASÃO	
Silvana Azevedo Bastos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.24621160127</b>	
<b>CAPÍTULO 28</b> .....	<b>295</b>
TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA: ÊNFASE NAS APRENDIZAGENS PELOS EDUCANDOS	
Helena Silva de Oliveira Maria Betanea Platzer	
<b>DOI 10.22533/at.ed.24621160128</b>	



<b>CAPÍTULO 29.....</b>	<b>307</b>
ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DO LAZER JUNTO A GRUPOS MARGINALIZADOS E DESQUALIFICADOS SOCIALMENTE	
Matheus Oliveira Santos	
DOI 10.22533/at.ed.24621160129	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR.....</b>	<b>315</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO.....</b>	<b>316</b>

# CAPÍTULO 3

## INCOERÊNCIAS DA BNCC

*Data de aceite: 04/01/2021*

### **Eduardo Ribeiro Mueller**

Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT  
Cuiabá/Mato Grosso, Brasil

### **Attico Inácio Chassot**

Rede Amazônica de Educação em Ciências e  
Matemática - REAMEC  
Porto Alegre/Rio Grande do Sul, Brasil

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo analisar e entender o contexto de incoerências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para as tessituras, desvelamos as leis que sustentam a ideia de um currículo comum no Brasil e analisamos o conteúdo dos documentos lançados, respectivamente, em 2015 (versão preliminar), 2016 (2ª versão) e 2018 (versão final homologada pelo CNE). A identificação de incoerências surgiu da tentativa de entender a participação de empresas privadas na elaboração da BNCC e da interpretação do documento final do Ensino Médio, em especial quanto à proposta de trabalho por área de conhecimento, quanto aos princípios: igualdade, equidade e respeito à diversidade, quanto ao aspecto curricular e formação de professores e quanto ao aspecto estrutural (logística prometida). Este artigo faz parte de uma investigação maior, publicada em 2018 em forma de tese de doutorado. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, com métodos de análise documental e entrevista oral, que buscou evidenciar confluências e divergências de saberes acerca da implantação da BNCC na

Educação do Campo (EdoC). Os resultados que apresentamos aqui são provenientes de análise teórica realizada na própria tese, numa busca particular pelas referidas incoerências.

**PALAVRAS-CHAVE:** Base Nacional Comum Curricular. Políticas Educacionais. Incoerências Teóricas.

### **INCONSISTENCIES OF BNCC**

**ABSTRACT:** The present article has as objective to analyze and to understand the context of inconsistencies of the National Curricular Common Base (BNCC). For the tessitures, we unveil the laws that support the idea of a common curriculum in Brazil and analyze the content of the documents released, respectively, in 2015 (draft version), 2016 (version 2) and 2018 (final version homologated by the CNE). The identification of inconsistencies arose from the attempt to understand the participation of private companies in the elaboration of the BNCC and the interpretation of the final document of the High School, especially regarding the proposal of work by area of knowledge, on the principles: equality, equity and respect to the diversity, curriculum and teacher training, and the structural aspect (promised logistics). This article is part of a larger investigation, published in 2018 in the form of a doctoral thesis. This is a qualitative research, with methods of documentary analysis and oral interview, which sought to show confluences and differences of knowledge about BNCC implementation in the Field Education (EdoC). The results we present here are derived from theoretical analysis carried out in the thesis itself,

in a particular search for the said inconsistencies.

**KEYWORDS:** National Common Curricular Base. Educational Policies. Theoretical inconsistencies.

## INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira teve sua primeira versão em 2015, quando houve o lançamento do documento preliminar. Nesse processo, as reelaborações lançadas contemplaram uma versão completa em 2016 (BRASIL, 2016) e as versões finais homologadas, respectivamente, em 2017 (Ensino Fundamental) e 2018 (Ensino Médio). Ainda pouco conhecida pelos professores brasileiros, a BNCC é objeto de debate constante, sobretudo na pesquisa, por meio dos quais sua elucidação reflexiva tem ocorrido.

Neste artigo o objetivo foi analisar e entender o contexto de incoerências da BNCC, mais especificamente da tentativa de entender a participação de empresas privadas na sua elaboração, e da interpretação do documento final do Ensino Médio, este último em relação a vários itens.

Este artigo faz parte de uma investigação maior, publicada ainda em 2018 em forma de tese de doutoramento na Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC. Os resultados que apresentamos aqui são provenientes de análise teórica realizada na própria tese, numa busca particular pelas referidas incoerências.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A ideia de um currículo nacional comum no Brasil é amplamente amparada pela legislação educacional brasileira. A Constituição de 1988, no seu artigo 210, estabelece:

**Art. 210.** Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Constituição da República Federativa do Brasil, 2016, p. 122).

Embora o texto da Constituição não faça referências à Educação Básica<sup>1</sup>, traz a ideia de que é possível assegurar uma formação comum no Ensino Fundamental sem desprezar valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. O artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é outro importante documento que legitima esta ideia. No seu inciso IV diz que é possível:

---

1 O termo Educação Básica surge na LDB/1996.

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (LDB, 2010, p. 10).

As Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (DCNEB - Parecer CNE/CEB nº 07/2010, p. 31) e a própria LDB expressam seu entendimento por Base Nacional Comum Curricular como:

Os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais (BRASIL, 2010, p. 31).

Esta compreensão, embora encontre amparo na Constituição Federal, carrega na sua definição uma questão importante, que pode ser incoerente ao mesmo tempo: de que forma os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente em um país da dimensão do Brasil poderiam ser reduzidos a algo comum, igualmente aplicável a todos os povos brasileiros? Acreditamos na inconsistência desta ideia, embora não seja este o foco exato do debate que se deseja realizar aqui.

Mas é possível que a BNCC brasileira esteja intimamente relacionada ao surgimento de diretrizes nacionais na década de 1990. MACEDO (2014) alerta-nos que a LDB de 1961 (Lei 4024/61) já havia sido modificada pela lei 9131/95, que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), cujas atribuições eram, conforme seu artigo 7º, normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto. Isto gerou uma dupla responsabilidade sobre as leis que regulamentavam os currículos no Brasil, pois o Ministério da Educação (MEC) e CNE não desempenhavam atribuições convergentes, dado que não representavam politicamente as mesmas pessoas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são diretrizes nacionais que aparecem em meio a esse cenário.

Em 1996, a versão final dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), revista após consulta à comunidade acadêmica, foi encaminhada pelo MEC ao CNE com a pretensão de que fosse ratificada como diretrizes curriculares nacionais. Segundo Ludke (1999), à época membro do CNE, este Conselho não podia, representando a comunidade acadêmica, ignorar as inúmeras críticas aos PCN e ao nível de detalhamento que o mesmo propunha. Decidiu, então, por uma posição intermediária, que a autora chama de “solução razoável”, qual seja elaborar diretrizes curriculares mais gerais e manter os PCN como alternativa curricular não obrigatória (MACEDO, 2014, p. 1532).

Esses parâmetros talvez tenham sido a primeira tentativa de editar algo que representasse a unificação de currículos no Brasil. Um de nós recorda, como professor, em início do século 21, de que as reuniões para discussão do seu conteúdo eram marcadas

por dúvidas verificáveis ainda hoje nas escolas, por exemplo: como ajustar o conteúdo sistematizado no livro didático às orientações contidas no documento? Tais orientações representam um programa a ser seguido? Em que ano devo trabalhar isto, ou aquilo? Ao final dos primeiros 10 anos do século 21, as orientações dos PCNs já não representavam grande importância frente à enraizada forma de reprodução de conteúdos. A BNCC mantém uma estrutura textual com certa similaridade aos PCNs, já que não prevê conteúdos. Isto é particularmente importante para uma avaliação reflexiva de como a ideia de unificação do currículo por esse caminho, hoje, pode encontrar insucesso.

Há ainda de se considerar que, na década de 1990, houve um movimento por unificação curricular no bloco econômico formado por alguns países da América Latina.

Os blocos econômicos que se desenhavam em regiões da América Latina (e que já davam resultados na Europa) também produziam demandas por padronizações curriculares com vistas à facilitação do trânsito entre os diferentes países. O plano trienal para o setor educação do Mercosul, datado de 1992, explicitava, entre seus objetivos, “a compatibilização e harmonização dos sistemas educativos” dos países participantes. Nos planos posteriores, as ações se concentraram nos níveis técnico, de graduação e pós-graduação — de modo a criar mecanismos para facilitar o exercício profissional nos diferentes países —, no ensino das línguas, da história e da geografia do bloco. Ainda que a compatibilização tenha se dado mais em termos de correspondência ano a ano, em meados dos anos 1990, mais ou menos ao mesmo tempo, os países propunham bases curriculares nacionais que facilitariam essa correspondência (MACEDO, 2014, p. 1533).

Os países a que se refere a autora são a Argentina, que lança “*Contenidos basicos comunes para la educación básica*”; Paraguai, com o “*Programa del estudio*”, e o Uruguai, com seu “*Plan piloto – Currículo experimental*”. Todos em 1995. A ideia que sustenta (facilitar o exercício profissional nos diferentes países) tem a padronização curricular a serviço do mercado. Esta ideia permanece viva na ideologia da BNCC brasileira, conforme debatemos mais adiante.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A BNCC ainda é, para a maioria das pessoas inerentes, uma incerteza. É papel do investigador inserido nesse contexto tentar compreender o significado que essa política educacional já aprovada, mas em implantação no Brasil pode assumir, não presumindo certezas, embora hipoteticamente a compreendamos como política de exclusão. Optamos aqui pela **pesquisa qualitativa tendo análise teórica como método de investigação**, reconhecendo que,

conduzimos pesquisas qualitativas porque um problema ou questão precisa ser explorado. Por sua vez, essa exploração é necessária devido à necessidade de estudar um grupo ou população, identificar variáveis que não

podem ser medidas facilmente ou escutar vozes silenciadas. [...] Também conduzimos pesquisa qualitativa porque precisamos de uma compreensão *complexa* e detalhada da questão (CRESWELL, 2014, p. 52 – grifos do autor).

Sabemos muito pouco ainda da BNCC, muito em função da sua recente aprovação e da metodologia de elaboração (manipuladamente democrática). Mesmo os pesquisadores que a estudaram não podem precisar sobre seus resultados na prática. A pesquisa, nesse contexto, é fundamental para avançarmos de simples conjecturas a análises, por meio das quais a abstração pode ser alcançada, subsidiando a crítica.

As análises propostas discutem incoerências a partir da tentativa de entender a participação de empresas privadas na elaboração da BNCC e da interpretação do documento final do Ensino Médio, em especial quanto à proposta de trabalho por área de conhecimento, quanto aos princípios: igualdade, equidade e respeito à diversidade, quanto ao aspecto curricular e formação de professores e quanto ao aspecto estrutural (logística escolar prometida pela BNCC). Apresentamos os resultados na sequência.

## **INCOERÊNCIA DEMOCRÁTICA**

Iniciamos nossas análises tecendo argumentos sobre participação de agentes privados na elaboração da BNCC brasileira. No dia 28 de setembro de 2006 foi fundado no Brasil o movimento Todos pela Educação<sup>2</sup> (TPE). Nesse movimento, grandes empresas, maioria delas por meio de suas fundações, participam nas decisões governamentais acerca dos rumos da educação no país.

No site<sup>3</sup> do Todos pela Educação, a DPaschoal, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Telefônica (Vivo), Instituto Unibanco, Itaú (BBA), Fundação Lemann, Suzano Papel e Celulose, Instituto Península, Instituto Natura, Gol, Instituto Votorantim e Instituto Cyrela estão como empresas mantenedoras; e a ABC, Moderna, Fundação Santillana, Friends Áudio, BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), PATRI Políticas Públicas, Fundação Roberto Marinho, Falconi Consultores de Resultados e a J. Walter Thompson Brasil estão como empresas parceiras. Há menos de dois anos também faziam parte deste movimento o Instituto Ayrton Sena, a Fundação Victor Civita, MCKinsey&Company, Instituto Paulo Montenegro, Instituto HSBC, Luzio Strategy Group, Itaú Cultural e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.

Qual o interesse dessas empresas na definição de um núcleo comum curricular para as escolas de Educação Básica no Brasil? O TPE se define como movimento da sociedade civil brasileira engajado na missão de contribuir para que, até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade.

<sup>2</sup> [www.todospelaeducacao.org.br](http://www.todospelaeducacao.org.br)

<sup>3</sup> Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/mantenedores-e-apoiadores/?tid\\_lang=1](https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/mantenedores-e-apoiadores/?tid_lang=1). Acesso em 07/05/2018. Acesso anterior em 20 de outubro de 2016.

É provável que esta qualidade, a que se refere o TPE, esteja alicerçada em habilidades para o mundo do trabalho, dado que se baseiam em dados educacionais quantitativos, em avaliações de larga escala realizadas pelo IDEB (Índice Brasileiro da Educação Básica), e em adoção de métodos inovadores de ensino pautados em eficiência de resultados, conforme descrevem no site:

Em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Instituto Natura, o Itaú BBA, a Samsung e a Fundação Telefônica Vivo, o TPE desenvolve o projeto Métodos Inovadores de Ensino. A iniciativa tem como objetivo contribuir para a garantia de uma Educação de qualidade para todos e para o uso eficiente dos recursos públicos da Educação por meio da identificação e da construção de instrumentos que permitam aos professores, gestores escolares e gestores públicos: 1) diagnosticar as possibilidades de adoção de tecnologias na Educação – escolas e redes de ensino; 2) avaliar a pertinência das soluções disponíveis; 3) avaliar os resultados alcançados com a adoção das tecnologias selecionadas. O projeto tem 4 fases: mapeamento nacional e internacional dos instrumentos existentes com esse foco; realização de pré-teste dos instrumentos identificados/ elaborados; aplicação dos instrumentos em um piloto desenvolvido em parceria com redes públicas de ensino; divulgação do processo e resultados<sup>4</sup>.

Numa outra direção, os próprios documentos oficiais que legislam pela educação brasileira têm defendido a formação do sujeito para a sua cidadania, proposta baseada no desenvolvimento das habilidades de leitura, participação/intervenção e de tomada de decisão acerca dos diferentes fenômenos sociais e naturais, com o sujeito crítico e consciente das consequências de suas ações. Não ousamos excluir esta dupla possibilidade da pauta de um currículo comum, mas questionamos as suas diferenças metodológicas, já que este currículo comum poderia devolver autoritarismo ao professor, prioridade ao conteudismo escolar centrado em si mesmo, e um resgate das tendências tecnicistas no processo de ensino-aprendizagem. A proposta de métodos inovadores do TPE é mais focada em resultados e não em aprendizagem emancipatória, o que a aproxima das características tecnicistas.

Elisabeth Macedo destaca que a participação das empresas que compõem o TPE na determinação do currículo passa pelo desenvolvimento de metas para a educação brasileira e introdução de ferramentas de monitoramento do desempenho, ajudados por especialistas brasileiros e americanos (MACEDO, 2014). No sítio do TPE estão descritas 5 metas, 5 bandeiras e 5 atitudes por meio das quais se orienta a proposta de participação do TPE nos caminhos da educação brasileira.

As metas constituem propostas provavelmente baseadas no Plano Nacional de Educação; as bandeiras constituem propostas que visam acelerar o cumprimento das metas; e as atitudes são ações e comportamentos subordinados à aprendizagem. Desse conjunto de direcionamentos apontados pelo TPE, há uma bandeira cujo conteúdo traz um conceito central expressamente difundido na BNCC: definição dos direitos de aprendizagem.

4 Disponível em: [www.todospelaeducacao.org.br](http://www.todospelaeducacao.org.br). Acesso em 31 de outubro de 2016.



## O conteúdo do texto<sup>5</sup> diz:

Embora o País conte com a chamada Prova Brasil, com o Índice Brasileiro da Educação Básica (Ideb) e com metas para as redes e as escolas, ainda não foram definidos os direitos de aprendizagem, as expectativas dos alunos brasileiros por série ou por ciclo. Ou seja, os exames acabam cobrando algo que nunca foi estabelecido pelo estado nem alinhado previamente com as escolas. Faz-se urgente, portanto, elaborar e adotar esses direitos, para que as redes, as escolas e os professores saibam a que objetivos pedagógicos precisam responder.

Definir direitos de aprendizagem, segundo o TPE, significa definir as expectativas dos alunos brasileiros por série ou ciclo, alinhando aquilo que é cobrado nas avaliações com os objetivos pedagógicos das redes, das escolas e dos professores. A BNCC pode ter assumido essa função, se tornando a ferramenta por meio da qual os sentidos do currículo educacional comum podem conseguir sua legitimidade.

[...] entre os sentidos de **BCNN** que circulam no debate, há quatro mais frequentes: conteúdos [poderosos, socialmente elaborados]; direitos de aprendizagem [direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento]; expectativa de aprendizagem; e padrões de avaliação. Tais significantes parecem se assentar sobre distintas concepções de educação e currículo em luta por hegemonia no atual debate sobre **BCNN**. No entendimento de Taubman (2009), do qual partilho, há uma linguagem própria da pedagogia, baseada na aprendizagem, que oferece suporte técnico para a aderência de professores e acadêmicos ao discurso neoliberal. Nessa interpretação, direitos de aprendizagem e padrões de avaliação se articulariam num mesmo discurso (MACEDO, 2014, p. 1545/46 – grifo nosso).

Na mesma linha do TPE e do discurso neoliberal, importante destacar também o trabalho de outro grupo, conhecido como Organização Movimento pela Base Nacional<sup>6</sup>. No site oficial do grupo há um texto (Quem somos?) que os define como um grupo não governamental de profissionais da educação que, desde 2013, atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade. As incoerências que apresentamos contestam esta ideia, mas isso na nossa concepção. O grupo promove debates, produz estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos e investiga casos de sucesso em vários países.

O site aponta que o grupo é constituído de pessoas e instituições que atuavam na área da educação com cargos em 2018, destacando, entre outros, Aléssio Costa Lima (presidente da Undime), Alex Canziani (Deputado Federal e presidente da frente parlamentar da Educação), Maria Inês Fini (presidente do INEP) e Rossieli Soares da Silva (Secretária de Educação Básica do MEC). As instituições, por sua vez, são praticamente as mesmas do TPE, incluindo Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco etc. Se trata de uma ONG com presença de importantes representantes

5 Disponível em: [www.todospelaeducacao.org.br](http://www.todospelaeducacao.org.br); acesso em 31 de outubro de 2016.

6 [www.movimentopelabase.org.br](http://www.movimentopelabase.org.br). Acesso em 07/05/2018.

governamentais e empresas “não governamentais” trabalhando juntos.

O site procura mostrar, entre outros aspectos, as experiências acumuladas internacionalmente sobre BNCC, fazendo referências a currículos de outros países. Em análise, o professor Luiz Carlos de Freitas<sup>7</sup> destaca que as habilidades e competências assumidas pela BNCC no Brasil estão baseadas na experiência de países como a Coreia do Sul, Austrália, Chile, Colômbia e África do Sul, que servirão de balizadores para a construção dos descritores e itens do processo de avaliação, utilizando a teoria de resposta ao item. O modelo seria copiado em função de similaridades geográficas, políticas, econômicas e sociais entre o Brasil e estes países, e pelo sucesso do programa curricular por lá.

Mas por que é importante alinhar a BNCC com descritores avaliativos? O foco é a produção e o gerenciamento da avaliação, e a produção do material didático, ambos a partir da unificação curricular. A exemplo dos Estados Unidos, o Brasil teria um padrão curricular estabelecido a partir do seu *common core*. Com esse padrão, empresas que tiveram sucesso em outros países, como a *CEO David Peck da Curriculum Foundation*, da Inglaterra, e a *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority*, da Austrália, mediadas pela SERP<sup>8</sup>, estariam aptas a atuarem no mercado educacional brasileiro por meio de parcerias público-privadas.

Aspectos como este nos ajuda a entender melhor o interesse de empresas privadas pela educação pública. O controle das avaliações padronizadas pode significar uma porta aberta para as empresas constituintes dos grupos TPE e Movimento pela Base Nacional, pois o espaço já conquistado por elas nos caminhos da educação no país tende a se efetivar pela representatividade legislativa que possuem, em meio à nítida intenção de privatização da educação brasileira.

Para Luiz Carlos de Freitas o que está por trás de tudo isso é o mercado (a educação como mercadoria), guiado pela ideia da privatização da educação. Com uma base nacional comum curricular obrigatória em nível nacional, cria-se também a base mercadológica para a atuação de consultorias, empresas de avaliação, assessoria e produtoras de material didático e midiático em grande escala nacional. Ideologicamente, a BNCC, assim como a reforma do Ensino Médio representam o avanço do capital ao setor educacional, configurando preocupante incoerência democrática e constitucional.

---

7 Base Nacional (mercadológica) Comum. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/07/20/base-nacional-mercadorica-comum/>. Acesso em 07/05/2018.

8 Organização financiada por fundações americanas que opera como “atravessadora” entre as escolas e as universidades e outras instituições, financiada por fundações. Sua “organização” chama-se “Parceria Estratégica de Investigação em Educação” ou em inglês SERP, cujo objetivo é unir a pesquisa, a prática e o planejamento. (Base Nacional Mercadológica Comum. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/07/20/base-nacional-mercadorica-comum/>. Acesso em 07/05/2018.)

## INCOERÊNCIAS DA PROPOSTA DE TRABALHO POR ÁREA DE CONHECIMENTO

No início de abril de 2018, o então Ministro da Educação, Mendonça Filho, entregou ao Conselho Nacional de Educação a última versão da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Dentre os destaques do documento, chamou muito atenção o fato de apenas a Língua Portuguesa e a Matemática constarem como obrigatórios nos três anos do Ensino Médio, enquanto as demais áreas podem ser distribuídas e remanejadas de acordo com cada sistema de ensino. O Currículo, orientador principal da formação de professores, não será mais organizado por disciplinas (componentes curriculares), mas por área de conhecimento.

Esta (super) valorização da Língua Portuguesa e da Matemática em relação às demais (Atualmente o Ensino Médio brasileiro opera com 13 disciplinas) segue uma tendência alinhada com a projeção dos resultados da Educação Básica nas avaliações educacionais vigentes. Importante destacar que estas disciplinas sempre tiveram carga horária maior nas escolas e são requisitos avaliativos na maioria dos concursos públicos.

Em entrevista ao site *Pensar a Educação – Pensar o Brasil: 1822 – 2022*<sup>9</sup>, o professor Eduardo Fleury Mortimer (UFMG) apontou que esta nova configuração trazida na BNCC – Ensino Médio representa uma estratégia para, inicialmente, resolver o problema da falta de professores no Brasil. Equiparar uma proposta de ensino num país dessas dimensões, considerando problemas entre os quais a relevante falta de professores de química e física, por exemplo, seria improvável com a obrigatoriedade imposta pela BNCC se esta abarcasse todas as áreas.

Assim, ao facultar à escola o direito de oferecer, ou não, quaisquer das áreas exceto Língua Portuguesa e Matemática (que permanecem obrigatórias), ela (a escola) tenderá a resolver esta questão considerando, inicialmente, a demanda de professores de que dispõe ou que poderia contratar. Se contratar não for mais uma opção, isto poderá implicar, conseqüentemente, na perda do direito de muitos jovens quanto à escolha em seus estudos, sobretudo aqueles que não tiverem condições de migrar para outras escolas onde a área de estudo desejada está sendo contemplada. Esta medida não prejudica, teoricamente, as avaliações centradas apenas na Língua Portuguesa e Matemática (prova Brasil, por exemplo), dada a sua obrigatoriedade, mas afeta de forma direta o desempenho no ENEM, exame onde são medidos conhecimentos de todas as áreas.

O impacto à formação em meio rural poderá ser significativamente maior em relação aos centros urbanos. A Educação do Campo é uma especificidade educacional onde a qualidade do ensino médio deve se desarticular de conquistas importantes, como a Pedagogia da Alternância, e onde há falta de professores em muitas áreas. Esta falta culmina na necessidade de manejo profissional no atendimento às escolas, e os professores

<sup>9</sup> Entrevista com Eduardo Fleury Mortimer. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/blog/2018/04/17/para-entender-a-bncc/>. Acesso em 23/04/2018.

de áreas urbanas tendem a querer permanecer perto de casa, ficando as escolas de áreas rurais supridas pelos que já residem em áreas rurais ou aqueles contratados sem espaço nas escolas urbanas.

A ideia inicial do novo Ensino Médio, nesse contexto, de flexibilizar a grade curricular de modo a permitir ao estudante escolher uma área de conhecimento para aprofundar seus estudos seria inviabilizada nessa nova proposta, no caso da área escolhida não estar sendo oferecida por falta de professores. Cesar Callegari, membro do Conselho Nacional de Educação em 2018, é contra o Novo Ensino Médio e defende sua revogação<sup>10</sup> como lei principalmente porque, da forma como foi aprovado em 2017, inviabilizará esta escolha.

Na organização proposta pela lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), o novo Ensino Médio deverá ter sua carga horária anual progredida de 800 para 1.400 horas a partir de 2017, e ao final de 5 anos (até 2022) não poderá ofertar menos que 1000 horas/ano. Teríamos, dessa forma, um Ensino Médio com, no mínimo, 3.000 horas, das quais 1.800 destinadas à BNCC e outras 1.200 para os itinerários formativos, momento em que o estudante poderá optar por uma das áreas.

As áreas a que nos referimos (nos termos do artigo 4º da lei nº 13.415/2017 – lei do novo Ensino Médio, que alterou o art. 36 da LDB) são cinco no total: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, e Formação Técnica e Profissional. Cada um desses itinerários terá sua organização baseada nas respectivas competências e habilidades definidas na BNCC de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino, com exceção da Formação Técnica e Profissional, não prevista na parte obrigatória da Base (nos sessenta por cento).

Olhando ainda para a problemática da falta de professores, não é descartável observar esta concessão (dada às escolas) como estratégia para a inclusão do professor notório saber (previsto no artigo 6º na referida lei do Ensino Médio para atender exclusivamente ao itinerário 'Formação Técnica e Profissional'). Em meio à desobrigação de ofertar outros itinerários importantes, dada à escola, e considerando ser a formação técnica uma opção nos termos da lei, é possível que o Estado venha se eximir de assumir a responsabilidade em contratar alguém mais qualificado para a função, como provê o Plano Nacional de Educação, podendo operacionalizar, desta forma, a inserção deste novo profissional (sem formação pedagógica) no sistema educacional brasileiro. Ideologicamente, isto representa a valorização da formação técnica em relação às demais não obrigatórias, configurando incoerência à universalização do atendimento escolar, nos termos do artigo 214 da constituição federal (BRASIL, 2016, p. 125).

---

10 A Lei do Ensino Médio é um Golpe Mortal na Educação Brasileira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W4IJKRs-cxI&feature=youtu.be>. Acesso em 23/04/2018.

## INCOERÊNCIAS DE IGUALDADE, EQUIDADE E RESPEITO À DIVERSIDADE

Outro aspecto alvo de nossas análises no documento da BNCC Ensino Médio lançado em 2018 foi em relação aos princípios de igualdade, diversidade e equidade. Por igualdade educacional o referido documento preconiza estar garantindo o direito de aprendizagem por meio da determinação do que necessita ser ensinado, reconhecendo e atendendo as singularidades, garantindo o ingresso e permanência dos alunos na escola (BRASIL, 2018). Não nos é perceptível o alcance desta igualdade! O que temos visto no âmbito da Educação e fora dele é um aumento da desigualdade caracterizado por políticas de austeridade social, como a Reforma Trabalhista Brasileira, e aumento da mercantilização da Educação por meio do avanço de grupos privados<sup>11</sup> na posse do setor da Educação Básica, casos da Kroton e SEB, e da efetiva participação de empresas privadas nas decisões dos caminhos da Educação no país.

As incoerências aos princípios de igualdade se dão também na via do dinheiro destinado à educação. A Comissão de Assuntos Econômicos (CAE) do Senado Federal aprovou no dia 17 de Abril de 2018 a autorização para que o governo federal contrate operação de crédito externo da União para o Ministério da Educação (MEC) no valor de até US\$ 250 milhões com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)<sup>12</sup>. Tais empréstimos serão para investimentos no Projeto de Apoio à Implantação do Novo Ensino Médio – escolas de tempo integral, e os repasses serão anuais, observando para isto o alcance de resultados, que serão medidos por indicadores acordados entre o MEC e o banco, muito provavelmente atendendo aos interesses do próprio banco, o que reforça nossa ideia de tornar a educação brasileira uma mercadoria. Mészáros (2008) contribui quando escreve que

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro (MÉSZÁROS, 2008, p. 16 – grifos do autor).

Identificamos nas palavras do autor aspectos comuns à educação brasileira, como crises no sistema público de ensino e cortes de verbas da educação. Na contramão da igualdade pretendida pela BNCC estão, ainda, a universalização da produção de material didático a partir do engessamento e obrigatoriedade de conteúdos e a busca da

11 Duelo de gigantes pelo bilionário mercado da Educação Básica. Disponível em: <https://www.linkedin.com/pulse/duelo-de-gigantes-pelo-bilion%C3%A1rio-mercado-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica-sambrana/>. Acesso em 23/04/2018.

12 Aprovada contratação de empréstimo junto ao BIRD para implantação do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/04/17/aprovada-contratacao-de-emprestimo-junto-ao-bird-para-implantacao-do-novo-ensino-medio>. Acesso em 23/04/2018.

emancipação dos sistemas avaliativos por meio da exclusão de importantes componentes do currículo escolar brasileiro. De que igualdade a BNCC se refere afinal?

A equidade e respeito às diversidades, outros dois aspectos do documento (BRASIL, 2018), têm como pauta o reconhecimento das diferentes necessidades dos estudantes em meio as suas diferenças.

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (BRASIL, 2018, p. 15 e 16).

Por equidade entendemos a garantia das mesmas condições para as pessoas em meio ao reconhecimento das suas diferenças. Estas condições nunca foram (historicamente) as mesmas no Brasil, e não se tornará assim porque uma lei determina que seja. Nesse contexto, se não haverá equidade também não haverá respeito à diversidade. Tomemos como exemplo a Educação do Campo (EdoC) para discutir a ideia.

Na EdoC, assim como em outras diversidades educacionais, existe uma cultura escolar própria, caracterizada pelo estudo das coisas do campo, envolvendo agricultura camponesa, cooperativismo, economia solidária, formação política e humana; caracterizada pela dificuldade de acesso em meio a um transporte escolar e estradas precárias; caracterizada por uma organização pedagógica cujos elementos particulares têm relevante influência no processo de ensino-aprendizagem, como o clima e a autonomia na escolha de componentes curriculares.

Se esta escola do campo tiver que dispor de sessenta por cento da carga horária que pratica para atender a BNCC, como previsto na lei do novo Ensino Médio, é provável que se desarticule de seu próprio projeto de formação, ferindo sua autonomia e seu direito de diversidade. Importante destacarmos que

O Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, no que diz respeito ao currículo em seu artigo 1º preconiza que “as escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE” (BRASIL, 2010, p. 1).

Corroborando, no artigo 5º:

§ 1º Poderão ser adotadas **metodologias de educação à distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo**. § 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente

à atuação profissional, de acordo com **metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo**, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2010, p. 3 – grifo nosso).

Sem a garantia desses direitos, a EdoC poderá sofrer prejuízos na formação profissional voltada ao meio rural, em prejuízos às vivências e exercícios práticos de trabalho cooperativo, à formação política e pedagógica de professores e estudantes, à articulação da escola aos movimentos, interferindo na militância de causa, fragilizando a firmeza ideológica.

Por essa perspectiva, o que veremos será a legitimação de interesses dominantes por meio da estruturação da lei, com subordinação hierárquica implacável às regras da educação institucionalizada. Os Conselhos de Educação (Nacional e dos Estados) estão incumbidos de cancelar a obrigatoriedade das escolas ao controle por meio de seus projetos de formação. Estamos mesmo falando de equidade e respeito à diversidade?

## **INCOERÊNCIAS DA PROPOSTA NO ASPECTO CURRICULAR E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

No aspecto curricular e em relação à formação de professores a proposta da BNCC (BRASIL, 2018) também apresenta incoerências. Hoje, a grande maioria das universidades formam professores disciplinarmente, ou seja, considerando os componentes curriculares separadamente (Química, Física, Geografia etc.). Na Química, por exemplo, (sub) dividimos em disciplinas as especialidades, particionando-as: Orgânica I e II, Química Geral, Inorgânica I e II etc. Os conteúdos são organizados em tópicos, e assim são desenvolvidos em exposição teórica em sala de aula e/ou por prática (com roteiro) em laboratório. Esta forma tradicional de organização não é verificada na BNCC, que propõe a formação a partir de um trabalho interdisciplinar por meio da atuação das áreas de conhecimento.

Na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, por exemplo, uma das competências listadas tem a seguinte redação (competência nº 3):

Analisar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) (BRASIL, 2018, p. 539).

Uma das habilidades (identificada pelo código EM13CNT309) inerentes a esta competência diz:

Analisar questões socioambientais, políticas e econômicas relativas à dependência do mundo atual com relação aos recursos fósseis e discutir a necessidade de introdução de alternativas e novas tecnologias energéticas



e de materiais, comparando diferentes tipos de motores e processos de produção de novos materiais (BRASIL, 2018, p. 545)

Acreditamos que haja professores e professoras de ciências que darão conta de elaborar um planejamento coletivo às questões em destaque, considerando, por exemplo, a problemática da utilização de combustíveis fósseis integrada a um estudo elaborado da viabilidade de energias alternativas. Entendemos como desafio maior, após o planejamento, integrar as ações planejadas na proposta de formação da escola e, mais complicado ainda, buscar condições de desenvolvê-las contrariando sua formação disciplinar, suas precárias condições de trabalho e falta de logística adequada.

A formação que a maioria dos professores recebeu/recebe não desenvolveu neles as competências e habilidades que serão exigidas para um trabalho assim. Quantos bacharéis existem nos cursos de licenciatura que nunca leram/dialogaram sobre interdisciplinaridade? O professor mais enraizado à necessidade de ensinar conteúdos conforme sequência institucionalizada conseguirá romper com esta lógica de formação? Romperemos com a tarefa de dar aula (incluindo nela elaborar, corrigir provas etc.) dando lugar a um novo paradigma de trabalho docente interdisciplinar só porque a lei obriga? E quanto aos professores que trabalham em várias escolas, como se organizarão para planejar com colegas, em que tempo e onde, considerando que a maioria das escolas não possui espaço apropriado para isso?

Não somos contra a interdisciplinaridade, pelo contrário! Concordamos com ela e defendemos que deva ser perseguida, assim como reconhecemos ser da competência das universidades dar conta desta formação. Apenas discordamos que seja possível desenvolvê-la senão por uma prática real ao olhar interdisciplinar, dentro de um processo em que a formação em licenciatura esteja alicerçada em diretrizes próprias e alinhada com a atuação do professor na Educação Básica, ambos vivenciando e produzindo conhecimentos sobre práticas interdisciplinares. Da forma como está na BNCC, com todas as competências e habilidades voltadas à interdisciplinaridade, dificilmente dialogará com a prática dos professores.

No texto da BNCC (BRASIL, 2018) destacamos duas ações propostas como estratégia metodológicas (num total de oito) inerentes à prática interdisciplinar. São elas:

Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas; Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2018, p. 16).

São vários os pressupostos formativos necessários para dar conta de articular o ensino a tais ações. Imagino professores e gestores no momento da construção dos

currículos – que a BNCC estabelece como de responsabilidade das redes de ensino e escolas particulares, tendo pela frente a tarefa de pensar as aprendizagens estabelecidas com viés metodológico em equilíbrio com as ações em destaque. Será uma das atividades mais importantes da escola, tendo em vista que, no aspecto curricular, a BNCC não traz conteúdos listados.

Não será uma tarefa simples; há muito tempo vemos as diferentes áreas de ensino trabalhando em prol desse perfil de formação. Difícil mensurar, mas na química, por exemplo, temos muitos professores de tendência liberal tradicional cujo perfil valoriza o padrão Iniciação-Resposta-Feedback (MORTIMER, 2000), aquele em que a informação passada pelo professor representa o próprio objeto de resposta buscado por ele nos testes. Romper com este padrão, enraizado como concepção de ensino e de avaliação, não é algo que se consegue fora de um processo de formação.

## **INCOERÊNCIA ESTRUTURAL**

Por fim, para que seja possível uma articulação entre as áreas de conhecimento o documento (BRASIL, 2018, p. 472) propõe a utilização de laboratórios, desenvolvimento de oficinas, formação de clubes de leitura, observatórios, incubadoras, núcleos de estudos e núcleos de criação artísticas. São propostas que divergem da realidade logística das escolas públicas brasileiras, cujos espaços são restritos ou ausentes, e diverge da própria intenção do governo, que já tem aprovada medida provisória que congela investimentos públicos, inclusive em educação e saúde, por 20 anos a partir de 2019<sup>13</sup>.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As incoerências apontadas neste texto podem servir de referencial a outros estudos/leituras em que a compreensão da BNCC seja foco principal. Consideramos que se trata de apontamentos relevantes a qualquer debate sobre a BNCC, e que as evidências resultantes de convergências e divergências são balizadoras da formação crítica de nossos olhares a esta (ainda desconhecida) política educacional.

## **AGRADECIMENTO**

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado/MT pelo apoio financeiro.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC Educação Básica: 2ª Versão. 2016.

\_\_\_\_\_. BNCC Ensino Médio: 3ª versão. 2018.

13 Projeto de Emenda Constitucional - PEC 55, conhecida no Brasil como PEC do teto, aprovada no Senado Federal em dezembro de 2016.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE); CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB). *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017: Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União - Seção 1 - 17/2/2017. Brasília, 2017.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA; CASA CIVIL; SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. *Decreto nº 7.352/2010*: Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, Diário Oficial da União, 2010.

CRESWELL, J.W. Investigação qualitativa e projeto de pesquisa. Escolhendo entre cinco abordagens. São Paulo: Penso Editora LTDA; 2014.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

MACEDO, E. Base curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. E-curriculum, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, dez. 2014.

MÉSZÁROS, István. A Educação para além do Capital (tradução de Isa Tavares). 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

MORTIMER, Eduardo Fleury. Linguagem e formação de conceitos no ensino de ciências. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Agricultura familiar 67, 68, 69

Aluno 7, 53, 61, 69, 79, 80, 81, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 154, 158, 159, 163, 165, 166, 217, 218, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 229, 230, 233, 234, 235, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 257, 258, 269, 270, 272, 273, 276, 281, 282, 283, 285, 286, 287, 289, 290, 291, 292, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 303, 305

Análise de conteúdo 108, 111, 216, 223, 230, 232, 235

Aprendizagem 2, 6, 13, 15, 25, 29, 30, 34, 35, 37, 61, 68, 69, 70, 80, 82, 99, 100, 104, 105, 115, 116, 118, 119, 152, 159, 163, 207, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 229, 234, 235, 237, 238, 242, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 258, 268, 270, 278, 279, 280, 282, 289, 294, 295, 297, 298, 299, 300, 302, 303, 304, 305

Avaliação psicoeducacional 255, 257, 258, 259, 261, 262

### B

Bilinguismo 237, 238, 240, 241, 243

BNCC 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38

Brasil 16, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 48, 49, 55, 56, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 71, 80, 108, 109, 111, 121, 122, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 148, 152, 167, 170, 173, 207, 208, 214, 215, 228, 230, 231, 235, 237, 238, 239, 241, 242, 243, 246, 255, 258, 259, 263, 264, 269, 270, 271, 273, 277, 278, 279, 281, 282, 289, 294, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 303, 304, 305, 307, 308, 310, 314

### C

Capitalismo 8, 14, 17, 131, 132, 136, 137, 138, 139, 140, 145, 146

Cidadania 18, 22, 26, 29, 70, 76, 125, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 149, 154, 168, 170, 173, 174, 228, 233, 302, 315

Comunicação 4, 36, 53, 55, 127, 142, 152, 173, 219, 233, 235, 237, 239, 240, 241, 246, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 256, 260, 261, 267, 269, 271, 286, 290, 302, 308, 309, 310, 315

Consciência 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 43, 127, 128, 140, 149, 170, 208, 213, 233, 239, 309, 312

Criança 62, 63, 125, 132, 236, 239, 247, 248, 257, 261, 262, 271, 281, 310

Curso 10, 14, 67, 68, 69, 70, 75, 76, 99, 100, 101, 118, 145, 148, 152, 153, 155, 196, 200, 212, 214, 217, 222, 223, 233, 245, 256, 270, 271, 274, 276, 278, 279, 280, 282, 283, 284, 285, 301

## D

Deficiência 35, 103, 116, 156, 161, 164, 228, 229, 241, 247, 255, 256, 257, 258, 259, 262, 263, 264, 288, 289

Democracia 40, 55, 78, 79, 82, 84, 97, 122, 130, 138, 146, 170

Discente 277, 293

Diversidade 24, 28, 34, 35, 36, 48, 55, 63, 82, 152, 156, 158, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 218, 219, 249, 297, 298, 299, 302, 305, 310

Docente 9, 11, 37, 77, 79, 96, 103, 105, 112, 114, 117, 119, 149, 160, 167, 188, 189, 191, 194, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 210, 213, 215, 276, 295, 297, 300, 302, 303, 304

## E

Educação 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 106, 107, 108, 109, 111, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 132, 133, 134, 135, 136, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 161, 162, 163, 167, 169, 170, 173, 174, 184, 205, 207, 208, 209, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 252, 253, 254, 258, 259, 260, 262, 263, 264, 266, 267, 268, 269, 271, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 284, 285, 286, 287, 288, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 304, 305, 306, 308, 309, 311, 312, 313, 314, 315

Educação do campo 24, 32, 35, 36, 39, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155

Educação inclusiva 71, 156, 158, 161, 162, 163, 167, 216, 218, 219, 220, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 239, 243, 244

Educação profissional e tecnológica 58, 63, 65, 280

Educadores 7, 10, 11, 12, 54, 58, 93, 97, 120, 148, 152, 178, 208, 213, 214, 226, 227, 261, 263, 275, 297, 298, 300, 301, 303, 304, 306, 311

EJA 212, 283, 285, 286, 287, 288, 290, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306

Ensino 2, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 45, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 71, 77, 80, 81, 82, 99, 100, 104, 105, 115, 119, 120, 125, 132, 133, 144, 149, 152, 153, 154, 156, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 207, 208, 209, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 230, 231, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 241, 242, 244, 248, 249, 250, 258, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 269, 270, 271, 272, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 283, 284, 285, 287, 288, 289, 290, 292, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305

Ensino de química 207, 209, 214, 215

Ensino religioso 25, 168, 169, 170, 171, 172, 173

Ensino superior 10, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 54, 62, 64, 105, 166, 212, 234, 283, 290, 301

Escola 1, 2, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 19, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 49, 52, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 100, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 123, 129, 130, 132, 144, 149, 151, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 171, 172, 173, 184, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 230, 231, 232, 233, 234, 241, 242, 244, 257, 258, 267, 268, 270, 271, 276, 278, 281, 282, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 298, 299, 300, 302, 303, 305, 312, 315

Escolarização 43, 47, 52, 54, 243, 244, 295, 296, 297, 299, 301, 302

Escola sem partido 1, 2, 7, 10, 11, 12, 13, 294

Estudante 2, 22, 33, 154, 169, 170, 265, 274, 275, 276

## F

Família 81, 105, 120, 125, 134, 151, 160, 223, 246, 247, 250, 252, 253, 254, 259, 260, 285, 289

Financiamento 8, 18, 19, 21, 22, 40, 41, 42, 44, 45, 48, 50, 52, 55, 56, 141, 304

Formação 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 20, 24, 25, 26, 28, 29, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 48, 49, 51, 52, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 103, 106, 109, 112, 119, 120, 125, 128, 134, 137, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 161, 169, 170, 172, 208, 213, 214, 217, 218, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 232, 233, 234, 237, 239, 244, 254, 262, 264, 269, 270, 275, 277, 280, 281, 285, 294, 295, 297, 298, 300, 301, 303, 304, 306, 313, 314

## G

Gestão 37, 45, 48, 49, 52, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 84, 85, 113, 119, 154, 221, 224, 284, 315

## I

Ideologia 6, 7, 13, 14, 15, 18, 27, 65, 74, 84, 125, 129, 131, 137, 149, 281

Idoso 174, 259

Inclusão 33, 35, 48, 54, 55, 122, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 253, 259, 263, 269, 277, 302

Intervenção 8, 29, 42, 138, 139, 140, 150, 174, 250, 251, 252, 257, 258, 260, 307, 310, 311, 312, 313

## **L**

Libras 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 251, 252, 265, 266, 267, 269, 270, 271, 275, 276, 277, 278

Liderança 85, 97, 223

Língua 25, 32, 127, 142, 165, 222, 231, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 251, 252, 254, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 273, 274, 275, 276, 277, 278

## **M**

Mercantilização 13, 16, 17, 18, 22, 34

## **N**

Necessidades educativas especiais 216, 218, 219, 227

## **O**

Orientação educacional 286, 289, 290, 294

## **P**

Paulo Freire 122, 123, 133, 136, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 287, 297, 299, 304, 306

PEC 55 16, 17, 19, 20, 22, 38

Políticas públicas 13, 14, 26, 28, 40, 41, 44, 45, 48, 52, 54, 97, 120, 143, 156, 158, 191, 277, 304, 305, 308, 310, 315

Práticas educativas 48, 120, 216, 219, 223, 225, 241

Professor 1, 10, 11, 14, 21, 26, 29, 31, 32, 33, 37, 38, 45, 52, 67, 81, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 153, 166, 168, 169, 171, 172, 219, 220, 222, 223, 225, 226, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 244, 254, 267, 276, 280, 295, 296, 298, 299, 300, 301, 302, 304, 305, 306, 315

Projeto pedagógico 69, 113, 147, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 286

Psicologia 1, 2, 5, 6, 12, 13, 14, 15, 223, 244, 253, 255, 256, 257, 259, 260, 261, 263, 290, 294, 308

## **R**

Reações químicas 207, 209, 210, 211

Relação pedagógica 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107

Religião 116, 130, 170

## **S**

Supervisor 99, 100, 101, 102, 106

Surdo 230, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 265, 266, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 276, 277, 284

## V

Violência 82, 83, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 128, 129, 139, 157, 158, 163, 174, 293, 309, 310



 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

 [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

 @atenaeditora

 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](http://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)

# Políticas Públicas na Educação e a Construção do Pacto Social e da Sociabilidade Humana

## 2

  
Ano 2021

 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

 [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

 @atenaeditora

 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](http://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)

# Políticas Públicas na Educação e a Construção do Pacto Social e da Sociabilidade Humana

## 2

  
Ano 2021