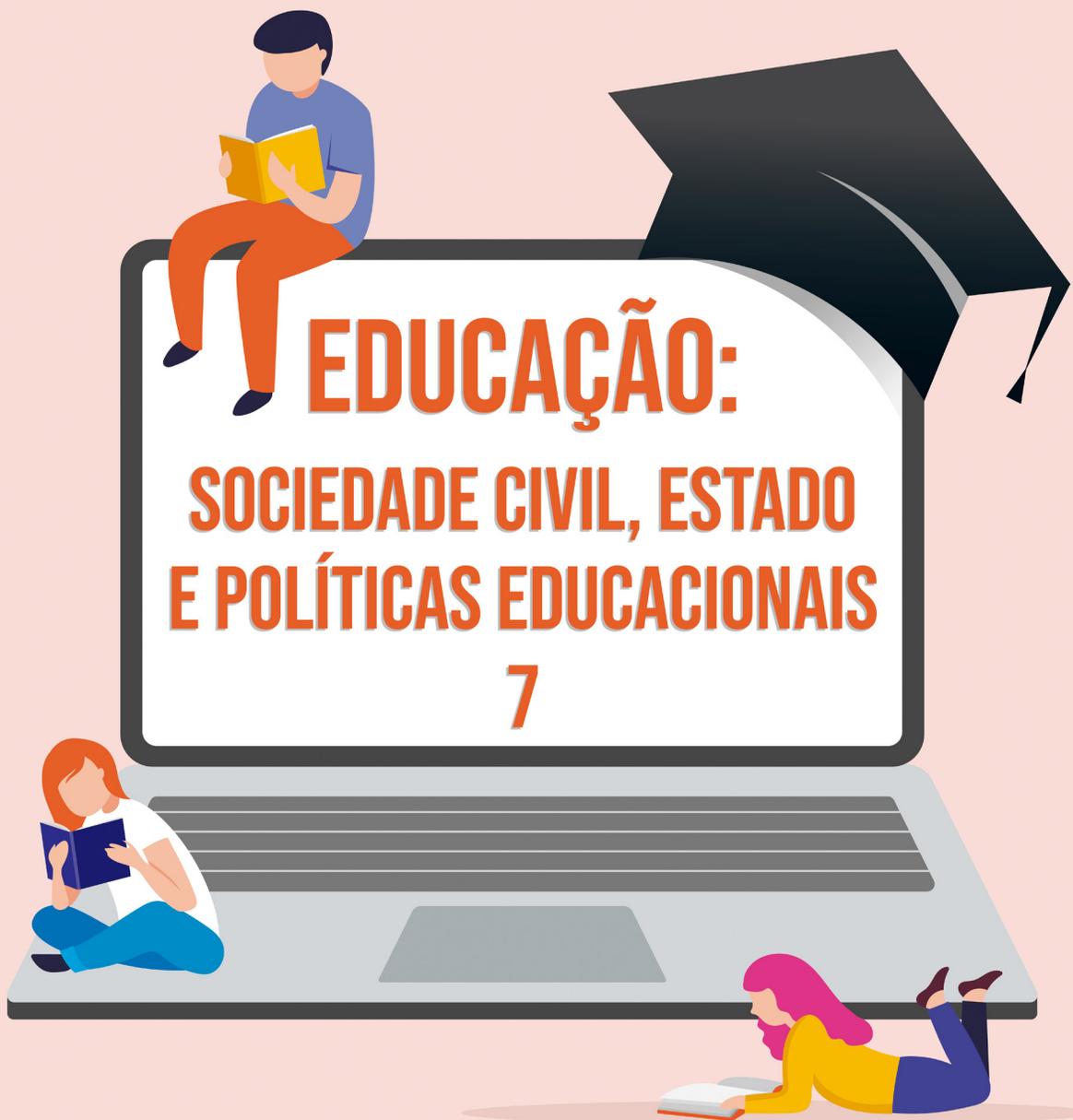


Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)



Atena
Editora
Ano 2021

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)



EDUCAÇÃO:
SOCIEDADE CIVIL, ESTADO
E POLÍTICAS EDUCACIONAIS
7



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 Cremona

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

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Flávia Roberta Barão
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: sociedade civil, estado e políticas educacionais 7
/ Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta
Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-774-1

DOI 10.22533/at.ed.741212701

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

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

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

APRESENTAÇÃO

Fomos surpreendidos em 2020 pela pandemia do novo coronavírus. Nesse entremeio de suspensão de atividades e de distanciamento social, fomos levados a repensar as nossas relações e a forma de ver o mundo. Mesmo em 2021 e com a recente aprovação do uso emergencial das vacinas no Brasil, seguimos um distanciamento permeado por angústias e incertezas: como será o mundo a partir de agora? Quais as implicações do contexto pandêmico para as questões sociais, sobretudo para a Educação no Brasil? Que políticas públicas são e serão pensadas a partir de agora em nosso país?

E é nesse lugar histórico de busca de respostas para as inúmeras problemáticas postas nesse período que estão os autores e autoras que compõe esse livro. Sabemos, partindo do que nos apresentaram Silva, Nery e Nogueira (2020, p. 100), que as circunstâncias do contexto pandêmico são propícias e oportunas para construção de reflexões sobre os diversos “aspectos relativos à fragilidade humana e ao seu processo de ser e estar no mundo, que perpassam por questões culturais, educacionais, históricas, ideológicas e políticas”. Essa pandemia, ainda segundo os autores, fez emergir uma infinidade de problemas sociais, necessitando assim, de constantes lutas pelo cumprimento dos direitos de todos.

Esse movimento sistemático de olhar para as diversas problemáticas postas na contemporaneidade, faz desencadear o que o que Santos (2020, p. 10) chamou de “[...] claridade pandêmica”, que é quando um aspecto da crise faz emergir outros problemas, como os relacionados à sociedade civil, ao Estado e as políticas públicas, por exemplo. É esse, ainda segundo o autor, um momento catalisador de mudanças sociais. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade, portanto, é um desafio, aceito por muitas professoras e professores pesquisadores brasileiros, como os compõe esse livro.

Destarte, as discussões empreendidas nesta obra, “**Educação: Sociedade Civil, Estado e Políticas Educacionais**”, por terem a Educação como foco, como o próprio título sugere, torna-se um espaço oportuno de discussões e (re)pensar da Educação, considerando os diversos elementos e fatores que a inter cruzam. Reúne-se aqui, portanto, um conjunto de textos originados de autores e autoras de diferentes estados brasileiros e países.

Os autores e autoras que constroem essa obra são estudantes, professoras e professores pesquisadores, especialistas, mestres, mestras, doutores ou doutoras que, muitos, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos autores/autoras e discussões por eles e elas empreendidas, mobilizam-se também os leitores/leitoras e os incentiva a reinventarem

os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e todas uma instigante e provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

REFERÊNCIAS

SILVA, A. J. N. DA; NERY, ÉRICA S. S.; NOGUEIRA, C. A. Formação, tecnologia e inclusão: o professor que ensina matemática no “novo normal”. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 5, n. 2, p. 97-118, 18 ago. 2020.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

ENSINO REMOTO: ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES PARA A SAÚDE DO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19

Iraneide Nascimento dos Santos

Isabela Nascimento dos Santos

Priscilla Vasconcelos Aguiar

Danielle Alessandra Souza de Holanda Cavalcanti

DOI 10.22533/at.ed.7412127011

CAPÍTULO 2..... 12

INTERFACES DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE MUDANÇAS CONSTANTES

Evandro Roque Rojahn

Júlio César Pinheiro do Nascimento

Roney Ricardo Cozzer

Samuel Cândido Henrique

DOI 10.22533/at.ed.7412127012

CAPÍTULO 3..... 24

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Maria da Conceição de Moura Silva

Viviani Fernanda Hojas

Renata Cristina Lopes Andrade

DOI 10.22533/at.ed.7412127013

CAPÍTULO 4..... 38

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: MOBILIDADE ACADÊMICA INTERNACIONAL DE ALUNOS DO ENSINO TÉCNICO NA VISÃO DE DOCENTES E GESTORES DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS

Maurilio José Pereira

Adriana Leônidas de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.7412127014

CAPÍTULO 5..... 55

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Wanessa Costa dos Santos

Camila Braga da Conceição

Raianny Oliveira da Silva

Nágila Alves da Silva

Elizete Cambraia Oliveira

Juliene Abreu da Silva

Jucilene Márcia Rameiro de Araújo Cruz

Maria do Carmo dos Santos Silva Ramos

Tatiane da Conceição Silva

Aurineia Barbosa da Silva

DOI 10.22533/at.ed.7412127015

CAPÍTULO 6	64
AÇÕES EDUCADORAS ARTICULADAS EM AUTOGESTÃO: DOS VÍNCULOS AOS COLETIVOS DE UMA ESCOLA WALDORF	
Tereza de Magalhães Bredariol	
Rayanne Suim Francisco	
Alexandra Cleopatre Tsallis	
DOI 10.22533/at.ed.7412127016	
CAPÍTULO 7	76
A CONSTRUÇÃO DE CORDÉIS PEDAGÓGICOS: UMA PRÁTICA DE EXTENSÃO EM EVIDÊNCIA PARA PROFESSORES DA CEEJA ATRAVÉS DO PICP	
Marilza Sales Costa	
Maria Luzia do Nascimento Silva	
DOI 10.22533/at.ed.7412127017	
CAPÍTULO 8	90
GAMES EDUCATIVOS: DIFERENTES FERRAMENTAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	
Gislaine Beretta	
Tatiane Beretta	
Bruna de Oliveira Bortolini	
Juliano Bitencourt Campos	
DOI 10.22533/at.ed.7412127018	
CAPÍTULO 9	103
AS POLÍTICAS CURRICULARES CONTEMPORÂNEAS E A (RE)ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Elane Luís Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.7412127019	
CAPÍTULO 10	121
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO SEGUNDO VIGOTSKI: POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR	
Denis Correa Ferminio	
Thaise de Oliveira	
Vidalcir Ortigara	
Vânia Vitória	
DOI 10.22533/at.ed.74121270110	
CAPÍTULO 11	132
O USO DO LÚDICO COMO INSTRUMENTO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Vanessa Cordeiro Hermogenio	
Jocitiel Dias da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.74121270111	
CAPÍTULO 12	143
A INFÂNCIA NEGRA E QUILOMBOLA NA PERSPECTIVA DA LEI 9.394/1996 EM	

ALCÂNTARA – MA

Ricardo Costa de Sousa

DOI 10.22533/at.ed.74121270112

CAPÍTULO 13..... 154

A PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL NA CRIAÇÃO DO *CAMPUS* DA UECE NO SERTÃO DOS INHAMUNS

João Álcimo Viana Lima

DOI 10.22533/at.ed.74121270113

CAPÍTULO 14..... 166

DESENVOLVIMENTO DA ATITUDE CIENTÍFICA: UMA EXPERIÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vania Fernandes e Silva

Rosângela Veiga Júlio Ferreira

Ricardo Vicente da Cunha Júnior

Letícia Cunha Reis

DOI 10.22533/at.ed.74121270114

CAPÍTULO 15..... 172

“VELHO” E *NOVO MAIS EDUCAÇÃO*: AJUSTES NA FUNÇÃO DA ESCOLA AFEITOS AO CAPITAL?

Saraa César Mól

Cosme Leonardo Almeida Maciel

Ana Maria Clementino Jesus e Silva

Flávia Silva Martins

DOI 10.22533/at.ed.74121270115

CAPÍTULO 16..... 184

PROPOSTAS DE INSTRUMENTOS MEDIACIONAIS PARA FOMENTAR A QUALIDADE DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO AMBIENTE DE SALA DE AULA VIRTUAL

Fernanda Maria Furst Signori

Alexsandro Barreto Gois

DOI 10.22533/at.ed.74121270116

CAPÍTULO 17..... 193

SOBRE SINCRONIAS, ENCONTROS E AFETOS – O MUNDO ENQUANTO SALA DE AULA ou A SALA DE AULA É O MUNDO

Angela Zamora Cilento

DOI 10.22533/at.ed.74121270117

CAPÍTULO 18..... 209

O USO DO CINEMA EM SALA DE AULA: UM DEBATE NECESSÁRIO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E NO TRABALHO DOCENTE

Douglas Soares Freitas

Manoel Messias Rodrigues Lopes

Suely dos Santos Silva

DOI 10.22533/at.ed.74121270118

CAPÍTULO 19	225
LET'S SING FOR A MULTICULTURAL EDUCATION Juan Rafael Muñoz Muñoz Javier González Martín DOI 10.22533/at.ed.74121270119	
CAPÍTULO 20	235
OFICINAS DE REFLEXÃO E ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS: INSTRUMENTOS DE PESQUISA NA ABORDAGEM QUALITATIVA NO ÂMBITO EDUCACIONAL Rosimeire Ferreira Diniz DOI 10.22533/at.ed.74121270120	
CAPÍTULO 21	244
RECURSOS DIDÁTICOS E A RESSIGNIFICAÇÃO DE CONCEITOS: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA Givaedina Moreira de Souza Cintia Dias de Mattos Toyoshima Maria Irene dos Anjos Souza da Silva Américo Junior Nunes da Silva Ana Maria Porto do Nascimento DOI 10.22533/at.ed.74121270121	
SOBRE O ORGANIZADOR	253
ÍNDICE REMISSIVO	254

CAPÍTULO 9

AS POLÍTICAS CURRICULARES CONTEMPORÂNEAS E A (RE)ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Data de aceite: 22/01/2021

Data de submissão: 08/12/2020

Elane Luís Rocha

Doutora por meio do PPGED/FACED/UFU e
Assessora Pedagógica
Uberlândia – MG
<http://lattes.cnpq.br/3292665058503585>

RESUMO: O presente texto tem por objetivo refletir sobre as políticas curriculares contemporâneas e suas inter-relações com a (re)organização do trabalho pedagógico na educação básica – no Brasil e em Minas Gerais. No estudo, são analisados alguns marcos de reformas que vêm (re)configurando este ensino após os anos de 1990. Isto, com destaque para as tendências da pedagogia modernizadora, da Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96); da proposta mineira de Conteúdo Básico Comum, CBC (2005); e da Base Nacional Comum Curricular, BNCC (2017), considerando as relações destas reformas com o conceito de qualidade, com as avaliações em larga escala e com as mudanças estruturais ocorridas neste nível de ensino. Sinalizam-se, aqui, as tendências das políticas públicas estatais para a educação, no sentido de regular currículos, racionalizá-los e estreitá-los, desconsiderando as discussões sobre cidadania e democracia cravadas nos projetos políticos-pedagógicos das escolas, em detrimento das exigências de mercado.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas curriculares. Prática pedagógica. Reformas. Cidadania. Mercado.

CONTEMPORARY CURRICULUM POLICIES AND (RE)ORGANIZATION OF BASIC EDUCATION

ABSTRACT: This text aims to reflect on contemporary curriculum policies and their interrelationships with the (re)organization of pedagogical work in basic education - in Brazil and Minas Gerais state. In the study, some reforms landmarks that have been (re) configuring this teaching after the 1990s are analyzed. We empathize trends in modernizing pedagogy, Law of Guidelines and Bases (Lei n. 9.394/96); the Minas Gerais proposal of Common Basic Content (2005); and the National Common Curricular Base (2017), considering the relationship of these reforms with the concept of quality, with large-scale assessments and structural changes that occurred at this level of education. In this text, the state public policies for education trends are signaled, in the sense of regulating curriculum, rationalizing and narrowing them, disregarding the discussions about citizenship and democracy embedded in the political-pedagogical projects of schools, in despite of the market demands.

KEYWORDS: Curriculum policies. Pedagogical practice. Reforms. Citizenship. Marketplace.

1 | INTRODUÇÃO

A escola foi a grande invenção da modernidade

(Mara Rúbia Alves Marques, 2003)

A análise das políticas curriculares contemporâneas e suas inter-relações com a (re)organização do trabalho pedagógico na educação básica no Brasil e em Minas Gerais remete à interpretação de Marques (2003), de que a escola foi a grande invenção da modernidade, com referência ao poder do Estado de tentar regular a vida social por meio de reformas visando enquadrar e controlar a educação. O Estado faz uso dos aspectos jurídicos em diferentes contextos político-culturais, a fim de legitimar seus preceitos, os quais, na maioria dos casos, considera a cidadania apenas como fundamento teórico. E esse movimento, contraditório, ocorre considerando as mudanças no âmbito do Estado, da escolarização e da profissionalização (POPKEWITZ, 1997).

Marques (2012), ao analisar as tendências curriculares no Brasil e a importância dos princípios de cidadania nessas tendências, infere que a noção de cidadania vincula três dimensões: a histórica, a epistemológica e a pedagógica. A dimensão histórica contempla as relações entre o homem e a sociedade. A epistemológica, a interação entre o sujeito e o conhecimento. A dimensão pedagógica, por sua vez, as inter-relações entre o homem e a educação. Tal movimento ocorre por meio da atuação da escola como elemento de interlocução da cultura civilizada e da propagação do conhecimento científico e ético. Nesse sentido, o currículo escolar possui papel instigante na formação do sujeito socializado.

No Brasil, as políticas curriculares contemporâneas possuem, para Santos (2011), certo diálogo com o conjunto jurídico que inclui a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998 (PCNs). Observa-se, ainda, que essas políticas se relacionam também com o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, de forma que os Estados brasileiros, em geral, recorrem a essas referências para organizar as práticas escolares.

A organização curricular, na prática escolar, é descrita por Moreira e Silva (1995), Sacristán (1998) e Silva (2020) como um espaço de disputa de conhecimentos, por parte de diversos setores da sociedade, que nele buscam inserir seus interesses.

As políticas curriculares contemporâneas no Brasil têm, então, instalado apoio nas exigências da globalização dos mercados patrocinadas pelas grandes empresas e pelos organismos internacionais, com o objetivo de (re)configurar o trabalho pedagógico na educação básica e, entende-se, até mesmo no ensino superior, a fim de alinhá-los às exigências mercantis.

Para Moreira e Silva (1995), as premissas dos currículos são guiadas por questões sociológicas, políticas e epistemológicas, e as formas de organização do conhecimento escolar não são neutras; pelo contrário, são imbricadas com relações de poder que

transmitem certas visões sociais. O Currículo, em geral, relaciona-se com as determinações político-culturais de sua história. Os autores enfatizam, assim sendo, a necessidade de se perguntar que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico – indiferente à cultura popular (MOREIRA; SILVA, 1995). A questão, posta por esses autores, interfere na configuração do trabalho pedagógico e na tendência de afirmação de uma dada concepção de educação e de sociedade como lemas educativos.

Vale atentar, na introdução do documento da BNCC (2017), apresenta-se como lema de sua efetivação a questão de que a educação é a base. Informa-se que a BNCC é um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais as quais todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da educação básica; ou seja, os direitos de aprendizagem expressos em dez competências. Está, segundo ela, em conformidade com o que preceitua o PNE (2014-2024), sendo orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como foi fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (PCNs, 1998).

Ademais, a BNCC informa ter fundamento na LDB de 1996, artigo 26 – além das orientações das DCNs –, ao pontuar que os currículos devem ter uma base nacional comum a ser contemplada em cada sistema escolar, e uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais. Assim, afirma a Base, as competências são comuns e os currículos são diversos.

Essa orientação de currículos diversos induziu à concepção de conhecimento curricular, contextualizado pela realidade local e social, e foi norte das DCNs traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), ao longo dos anos de 1990, com revisão nos anos 2000.

Entretanto, a implementação da BNCC (2017) partiu do próprio MEC, que conforme Santos (2019), entregou ao CNE, em abril de 2017, a Base referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Já a BNCC para o Ensino Médio só foi homologada em dezembro de 2017 em razão das alterações impostas pela Lei n. 13.415/2017. Entre estas modificações, encontra-se a ampliação do tempo escolar para o Ensino Médio.

O documento curricular, já então implementado, sinaliza que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências, por meio da indicação de o que os alunos devem saber. Ainda segundo a BNCC (2017), este é o enfoque adotado em vários países e nas avaliações internacionais da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação (PISA) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a qual instituiu a Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina.

Nesse prisma, a então Base Curricular constituiu-se referência para a formulação dos currículos das redes públicas e particulares, e contribuirá para as políticas de formação

de professores, avaliação e de organização dos conteúdos educacionais. Dessa forma, pretende ser balizadora da qualidade da educação, inferindo ser necessário que os sistemas, as redes e as escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, desenvolvendo as dez competências que consubstanciem os direitos de aprendizagem.

A BNCC (2017) define “competência” como mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Percebe-se, nessa perspectiva, uma cooptação do conceito de cidadania e uma reversão contraditória de seus objetivos, aproximando-os dos princípios individualistas do liberalismo econômico.

Esse documento situa as competências da educação básica no grupo de dez itens, dos quais dois referem-se à importância de valorização da democracia. A Base reserva, ainda, um item para a questão da cidadania. Os referidos excertos são os de números um, seis e dez, os quais remetem respectivamente a:

1 – Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

[...]

6 – Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

[...]

10 – Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 9-10).

A BNCC (2017), assim como a LDB de 1996, não fazem alusão ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, na essência de teoria crítico-social dos conteúdos e da efetivação deste em conjunto com os conceitos de cidadania e democracia. O que, para Gadotti (1992, 1996, 1997), Veiga (1998) e Saviani (2006), caracteriza uma escola cidadã. Ambas, BNCC e LDB, preconizam a concepção de Projeto ou Proposta Pedagógica (PP), sem acenos aos aspectos políticos e democráticos cravados pelos educadores, sobretudo na década de 1980, na proposição deste documento.

Observa-se aí que a BNCC (2017) demonstra ora uma concepção crítica, ora uma

visão tecnicista e modernizadora. Crítica, no sentido de algumas das suas competências contemplar os conceitos de democracia e cidadania (um, seis e dez). Tecnicista e modernizadora ao estar vinculada aos acordos internacionais com a OCDE e com a UNESCO. Por fim, sinaliza padronizar conteúdos a serem avaliados em larga escala e trabalhar dentro dos princípios da racionalidade, impostos a partir dos anos de 1990, por meio da pedagogia modernizadora.

Isso, priorizando o diálogo com a globalização dos mercados, com as grandes corporações e com os organismos internacionais, em detrimento dos aspectos mais amplos de uma educação cidadã, a qual defende um amplo projeto de emancipação humana por meio da democratização do conhecimento científico, cultural e ético.

2 | A PEDAGOGIA MODERNIZADORA E SEU DIÁLOGO COM OS MERCADOS

A pedagogia modernizadora possui sua raiz nas tendências empresariais e, portanto, possui histórico de diálogo com os mercados. Libâneo (2015) e Aranda e Matias (2015) informam que a tendência tecnicista e empresarial é forte no Brasil, e que a pedagogia modernizadora, oriunda dos organismos internacionais – sobretudo do Banco Mundial (BM) – procura reconfigurar as tendências progressistas e a concepção crítico-social dos conteúdos.

Libâneo (2015) salienta que essa proposta impôs um currículo baseado em resultados imediatos – resultado mínimo – e procurou realizar uma integração dos pobres e preparar trabalhadores flexíveis e competitivos. Tais ações estiveram presentes em sucessivas políticas, de FHC a Lula. Sobre a política de Lula, Singer (2012) denuncia que este governo anunciou rompimento com o neoliberalismo, mas não com os mercados, apresentando grande tino de negociação com a sociedade e com os mercados.

Aranda e Matias (2015) informam que a pedagogia modernizadora surgiu a partir do acordo firmado pelo Brasil no ano de 1990 em Jomtien (Tailândia), quando o país elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos, para o decênio 1993-2003, o qual configurou a descentralização dos padrões de gestão, priorizando o gerenciamento. Houve então uma reestruturação do serviço educacional estatal, e tal ação ocorreu cooptando-se os princípios da qualidade e da inclusão, tendo em vista reduzir a atuação do Estado e adotar políticas de gestão do setor privado (empresarial), sob forte influência do neoliberalismo e de seu ideário.

Esse ideário foi caracterizado por Bourdieu (1998, 2001) e Antunes (1995) como uma drástica redução dos investimentos sociais, flexibilização das relações de trabalho, privatização de empresas estatais e reestruturação produtiva. Para os dois autores, a redução da assistência social (que já era mínima) implicou também a redução das relações coletivas, dos embates, das discussões e das intervenções nas nossas localidades, resultando em uma espécie de demissão do Estado (BOURDIEU, 1997).

Retomando as discussões de Aranda e Matias (2015), a concepção crítico-social dos conteúdos que reflete sobre o tipo de homem, de escola e de sociedade que se pretende formar convive, desde então, com outra concepção – a do capital. Os autores destacam que atualmente temos dois projetos em questão: o do capital, que procura formar um trabalhador flexível e polivalente, com domínio das tecnologias avançadas para servir ao mercado; e o da escola dos movimentos sociais, com os setores democráticos da sociedade defendendo uma transformação social e o efetivo ensino-aprendizagem dos conteúdos, com vistas a divulgar o conhecimento ao lado da democracia e da cidadania – preceito primordial da escola cidadã, mencionada anteriormente.

Tal questão, defendida pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) foi esvaziada, segundo Aranda e Matias (2015), com a pedagogia modernizadora, a qual procurou retirar o caráter político dos projetos escolares. Sobre isto, também Lima (2015) visualiza a disputa desses projetos no interior da educação básica, pública e estatal. Para isso, observou-se que foi criado um conjunto normativo e jurídico para flexibilizar a escola, do qual a LDB/96 e BNCC (2017) fazem parte e corroboram.

Marques (2013), refletindo sobre a flexibilização educacional, infere que a desqualificação da escola, no contexto dos anos de 1990, foi caracterizada por altos índices de evasão e repetências. A flexibilização foi justificada por meio da necessária revisão dos modelos de gestão. Assim, segundo a autora, houve uma aceleração dos estudos, a qual pressupôs necessária agilização de tais processos. A agilização ocorreu, para Leher (2010), por meio de promoções automáticas. Com essas, os alunos não lograram conhecimentos compatíveis aos anos estudados, constituindo uma farsa para a classe popular e uma política de descrédito para a escola pública. Souza e Assunção (2011), bem como Marques (2013) salientam que, na reforma do Estado, Projeto MARE (1995), a educação contou com interferências diretas dos organismos internacionais, sobretudo do BM e da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), no sentido de rever concepções e conceitos.

Bonamino e Sousa (2012), ao analisarem a dinâmica da escola pública estatal e as relações entre avaliação em larga escala e currículo, destacam a política de responsabilização das escolas pelos resultados nos exames, o que, segundo elas, implicou a tendência de (re)organização da prática escolar e do currículo para preparar os alunos para estes testes, levando a um estreitamento do currículo (que consiste em desprezar as disciplinas que supostamente não serão avaliadas) e da avaliação processual, subordinando a mesma à avaliação externa e, esta última, às políticas globalizadas, conforme interpretou também Veiga (2010). Essa política ainda ofereceu prêmios às escolas e bônus de mérito aos professores, atrelados aos resultados dos alunos, em uma lógica de mercado, em conformidade com as interferências dos organismos internacionais.

Nesse âmbito, Afonso (2001, 2003) enfatiza que as avaliações externas tenderam a valorizar o mercado, reduzir o Estado e aumentar a capacidade de intervenção deste para

centralizar os currículos e os objetivos da escola. Para o autor, a tentativa dos países em competir no mercado internacional tem levado os governos a redefinirem os objetivos da educação pública estatal, situação que gerou constante regulação e controle.

Tal controle oferece recursos para reduzir fracassos escolares. No entanto, como aponta Almeida (2013), algumas escolas recebem financiamentos meramente mínimos para sanar dificuldades, implementar melhorias em recursos didáticos e formação de professores. Os encaminhamentos, em geral, não priorizam o ensino-aprendizagem, para os quais foram destinados. E os critérios para aplicá-los ocorrem como uma prestação de contas para controlar despesas públicas. Observa-se que ocorre, neste caso, uma cooptação da gestão das escolas para normatização do mercado. Para a autora, tal questão é norteadada pela tendência de globalização dos mercados que estendeu seus domínios para as políticas educacionais e sugeriu, inclusive, a privatização da merenda escolar.

Agora, a lógica empresarial da Pedagogia modernizadora se tornou ainda mais arrojada a partir de 2007, com o Plano de Metas - Compromisso Todos pela Educação, regulado por meio do Decreto n. 6.094/2007. O decreto, segundo Ovando e Freitas (2013), foi parte do conjunto de Programas delineados pela União e mobilizou a sociedade para interferir na qualidade da educação básica. Em seu artigo 1º., o referido decreto anunciou promover a qualidade do ensino por meio da adesão dos municípios e estados às diretrizes da União, as quais condicionam a ação supletiva da União no regime de colaboração federativa por meio dos recursos geridos no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O artigo 2º., por sua vez, enfatizou o conjunto de compromissos a serem assumidos por estados, contando com a colaboração da União e da sociedade, entre eles: “foco na aprendizagem, alfabetização até oito anos de idade, bom desempenho em avaliações”, formação inicial e continuada e planos de carreira para educação; além da prática de gestão participativa, com a atuação de conselhos de educação e da sociedade (OVANDO; FREITAS, 2013, p. 170). O decreto instituiu também o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como indicador de qualidade. No ensino fundamental (5º e 9º anos) e médio (3º ano), mede a cada dois anos o rendimento do fluxo escolar (aprovação) e desempenho de proficiência em leitura e matemática (resolução de problemas). Ovando e Freitas (2013) denunciam que os exames externos são baseados em uma matriz curricular padrão, única e, na esteira das avaliações do IDEB, o governo projetou metas bianuais até 2022, tendo em vista atingir nacionalmente a média 6,0 (seis), alcançada nos países avançados.

No bojo da reconfiguração da prática educativa, os professores lidam com imensos desafios, além da frustração e constrangimento de terem se tornado meros executores de tarefas já planejadas. Libâneo (2015) elenca como desafios para atuação docente – além dos problemas sociais e econômicos das famílias que interferem na frequência e atenção às aulas – o uso de drogas e armas pelos alunos, problemas disciplinares destes, ameaças

a professores e a violência na escola. Esses problemas, aponta o autor, acentuam-se com as precárias formações de vários professores, questão que os levam a dificuldades no manejo, no diálogo e quanto à autoridade com os alunos. Observa-se que é, também, um desafio até para os mais experientes acolher a diversidade e a experiência de grupos de estudantes tão diferentes e procurar ministrar um ensino significativo, quando a proposta curricular é instrumental.

Santos, Gimenes e Mariano (2013), bem como Almeida e Jung (2019) salientam que as pressões sobre os professores por resultados nas avaliações em larga escala é uma constante tensão. Almeida e Jung (2019) destacam que os resultados negativos, nesses exames desmoralizam escolas e professores e a centralidade neles regulam todo o planejamento, incluindo a avaliação processual; o que implica uma (re)organização do trabalho pedagógico na educação básica, a fim de elevar o IDEB e atender as metas bianuais.

Vianna (2003) destaca como desafio, desses exames, a efetivação do processo ensino-aprendizagem. Para ele, as avaliações externas mudam a realidade, trazendo tensões e elementos para propor políticas, mas não interferem na aprendizagem, visto que lidam com resultados instrumentais, a exemplo das articulações mercantis para a formação do empregado exemplar, munido de conhecimentos técnicos para atender as empresas.

Nesse quadro, o compromisso empresarial Todos pela Educação foi pautado nas exigências do mercado; os objetivos de mercado foram recomendados em primeira instância pelas agências internacionais como o BM, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a OCDE (BÓRON, 1999; MARQUES, 2008; AMORIM; SCAFF, 2013). Agora, o movimento do empresariado vem fazendo esse papel por meio de exigências de novas planificações educacionais que incidam na melhoria da qualidade da educação nacional, uma vez que a evolução do IDEB é parte do compromisso e está regulada no Decreto n. 6.094/2007. De forma que o aglomerado empresarial possui grupos como Rede Globo, Gerdau, Fundação Bradesco, Grupo Santander e Instituto Airton Senna (AMORIM; SCAFF, 2013). Assim, para Amorim e Scaff (2013) a análise dos instrumentos disponibilizados pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em conjunto com o Plano de Ações Articuladas (PAR), incluso neste, evidenciam a associação do conceito de qualidade à mensuração estatística, objetivando alcançar a nota 6 no IDEB até 2022.

O referido compromisso contempla cinco metas a serem alcançadas até 2022, as quais são: todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos de idade deverão estar na escola; toda criança de 8 anos deverá saber ler e escrever; todo aluno deverá aprender o que é apropriado para sua série; todos os alunos deverão concluir o ensino fundamental e médio; o investimento necessário para educação básica deverá estar garantido e bem gerido. Assim, a partir destas cinco metas, o MEC instituiu dentro do PDE e como programa estratégico deste, o referido Plano de Metas - Compromisso Todos pela Educação, regulado

por meio do Decreto n. 6. 094/2007.

Isso posto, Shirona, Garcia e Campos (2011) alertam que o objetivo do movimento Todos pela Educação foi educar a sociedade para fiscalizar as ações da escola e do Estado. Entre os dez mandamentos deste documento aparecem como lemas: todos têm direito à educação; educação é mais que vaga; e educação começa em casa. Para as autoras, esse movimento diferenciou-se do ideário da qualidade total, expresso pelos empresários no início dos anos 1990, pois combate a má qualidade da educação e defende a avaliação externa como mecanismo regulatório. Mas, pressupõe-se também que a proposta de diálogo com a sociedade civil objetivou cooptá-la para tal intervenção.

Já para o MEC (2008, 2009), esse plano inaugurou um novo regime de colaboração entre União, estados e municípios na busca de concretizar a atuação dos entes federados sem ferir o pacto federativo, visando a melhoria dos indicadores educacionais. Entretanto, Amorim e Scaff (2013) alertam que os resultados são utilizados para ranquear e expor escolas à opinião pública.

Nesse conjunto de desafios para a prática docente articulam-se as imposições da BNCC (2017), a qual consegue impor competências e habilidades instrumentais a serem averiguadas pelo IDEB e, ao mesmo tempo, orientar em, pelo menos, três das dez competências (um, seis e dez) para a educação básica, o trabalho com a democracia e a cidadania. Tais competências exigem discussões, diálogos e reflexões, questões pouco enfatizadas pela nova Base.

Santos (2019) infere que a BNCC (2017), iniciou sua implementação focando principalmente a formação de professores para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Tal ação foi efetuada com enfoque nas competências as quais já estavam registradas e desenvolvidas nos livros didáticos. O autor enfatizou que a versão final da BNCC (2017), ocorrida em dezembro do referido ano, sinalizou três mudanças importantes: a formação inicial e continuada de professores passou a ser pautada e orientada por esta Base; ela tornou-se orientadora também dos currículos estaduais, do Programa Nacional do Livro Didático e dos programas escolares, os quais foram alinhados à BNCC.

A terceira mudança diz respeito às avaliações externas: a educação infantil (parte da educação básica, ou seja, os grupos de 4 e 5 anos) poderá ser avaliada, a partir de 2019, segundo o autor, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Entretanto, na prática, verificou-se que grande parte dos municípios mineiros não aderiram a esta sugestão (pelo menos em 2019), visto que os seis direitos de aprendizagem previstos na BNCC (2017) para esta etapa não sugerem averiguações pontuais, o que representou uma contradição e um engessamento do currículo, da didática e da avaliação processual, para a educação infantil.

No ensino médio, Santos (2019) percebeu falta de clareza para os objetivos do ensino de Geografia nessa BNCC. Já Silva (2019), em discussão com o grupo de estudos

– POLIS/FACED/UFU, destacou como maior entrave, posto pela BNCC (2017) por meio da Lei n. 13.415/2017 para o ensino médio, a ampliação da carga horária deste para tempo integral, no prazo de cinco anos, mas já em andamento em muitas escolas de Minas Gerais, visto ter a referida Lei inferido que deveriam a partir de 02 de março de 2017 os sistemas de ensino oferecerem pelo menos mil horas anuais de carga horária para este nível de ensino. Tal questão altera o disposto na Lei n. 9.394/96 e dificulta a inserção do aluno trabalhador nesse nível educacional, situação que sugere o aumento da evasão e exclusão desse alunado.

Para Santos (2019) a BNCC torna-se problemática quando impõe que os currículos do país sejam nela baseados e elege os exames em larga escala com fundamento em orientações de organismos internacionais para controlar sua efetivação, bem como ao colocar que os currículos não se orientam por objetivos, mas por competências impostas, e por ser considerada como um currículo prescrito.

Nesse sentido, Silva (2020) ao analisar a BNCC sob a ótica das competências, percebeu divergências e contradições nesta Base e forte presença dos interesses empresariais na configuração dos conteúdos necessários ao mercado. Para autora, assim como para Moreira e Silva (1995) e Sacristán (1998), o currículo é mesmo um espaço de disputas por diversos setores da sociedade, os quais buscam nele inserir seus interesses. Entretanto o problema mais evidente visualizado nesta Base curricular é a sua tendência “antidemocrática” de impor um currículo comum aos diversos contextos brasileiros, com pouco e/ou nenhum diálogo com os educadores e com as demandas das localidades.

Sobre tal problemática, Almeida e Jung (2019) informam que existe internacionalmente a concepção de que poderia haver um currículo padronizado para vários países, atrelado às tendências curriculares de um mundo globalizado e sob a lógica do neoliberalismo. As grandes corporações vinculam também a qualidade da educação à centralidade de um currículo comum.

Bellei (2006) e Bourdieu (1997,1998) trabalham com o conceito de globalização nas dimensões políticas que envolvem a cultura, a economia e a educação, subsidiadas por novas tecnologias de informação e comunicação, as quais são articuladas pelos mercados a fim de garantir certa padronização cultural, econômica e educacional.

Portanto, nessa ótica, para Almeida e Jung (2019), a BNCC (2017) foi elaborada no bojo das propostas liberais que visam adequar o ensino às exigências da administração capitalista e, a partir de duas teorias basilares nas propostas neoliberais, a saber: a teoria do capital humano – em que a função da escola se reduz à formação de recursos humanos para a produção econômica, ou seja, para o mercado – e a teoria da redução da política à lógica do mercado, em que as políticas públicas passam a ser premiadas conforme sua eficácia; ou, na ausência desta, recebem sanções. A recompensa determina os comportamentos das escolas; neste caso, ocorre a despolitização deste setor e das mais diversas esferas da sociedade. Assim, a BNCC é um instrumento de regulação e controle

do sistema atual e a sua implementação substituindo as grades curriculares consagradas (PCNs e DCNs) demonstra a posição e a imposição do que seja legítimo ensinar para manter uma dada ordem (ALMEIDA; JUNG, 2019).

Destarte, a formulação de uma base comum curricular foi uma das exigências do PNE (2014-2024), conforme registrado neste plano e destacado por Almeida e Jung (2019), o que denota certa sequência das políticas públicas para a educação básica estatal no sentido de regular currículos, racionalizá-los e estreitá-los por meio das avaliações externas e dos documentos oficiais, os quais buscam fixar padrões para o ensino, desconsiderando as discussões dos PPPs das escolas e as peculiaridades regionais; ou considerando estas apenas nos discursos das reformas. Os discursos, por sua vez consideram a noção de cidadania apenas como fundamento teórico, desvinculado do ideal do projeto maior da escola cidadã: propagação do conhecimento científico, cultural e ético.

Nesse sentido, Marques (2000, 2003), bem como Almeida e Jung (2019) salientam que historicamente a escola representa um elemento importante na constituição do conformismo social. Para Bourdieu (1974, 1983, 2002), tal questão se efetua e perpetua por meio da consagração social dessa instituição. Nisto, as reformas curriculares e suas políticas (re)alimentam e (re)animam o conformismo ao impor novos desafios para o ensino público estatal em nome de uma suposta profissionalização e da busca (muitas vezes instrumental) da qualidade desse ensino, procurando casar o currículo à avaliação, de forma providencial.

Nesse contexto, a padronização curricular e o casamento entre currículo e avaliação externa não é novidade para os educadores mineiros, visto que o estado de Minas Gerais apresenta uma relação estreita com esse quesito.

3 | CURRÍCULO E AVALIAÇÃO EM MINAS GERAIS: UMA RELAÇÃO ESTREITA

As políticas curriculares contemporâneas no Brasil possuem diálogo com o conjunto jurídico que inclui a Constituição de 1988, a Lei n. 9.394/96 e os PCNs (1998), conforme aponta Santos (2011). Relacionam-se, também, com o PNE (2014-2024) e com a BNCC (2017). Neste conjunto de documentos regulatórios inclui-se, no Estado de Minas Gerais, a proposta mineira de Conteúdo Básico Comum, CBC (2005).

Sobre tal questão, Santos, Gimenes e Mariano (2013) informam que a CBC (2005) foi elaborada pela então Secretaria do Estado de Minas Gerais para a proposição de metas tendo em vista melhorar o desempenho das escolas do estado. É regulada por meio da Resolução n. 666 (2005), a qual dimensiona também o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). A proposta representou um recorte dos PCNs (1998) no sentido de estreitar o currículo para que o mesmo se articulasse às avaliações externas e impôs metas a serem alcançadas para melhorar o desempenho das escolas, uma vez que os problemas de reprovação, evasão e baixo índice de notas nos sistemas de avaliação da

educação básica (SAEB e SIMAVE) foram enormes em Minas.

Nesse contexto, Silva (2005) infere que o SIMAVE, instituído em 2000, insere-se no conjunto de reformas iniciadas nos anos de 1990, as quais foram impactadas pelos acordos efetuados pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien. A conferência impulsionou reformas nos vários países em desenvolvimento que participaram do acordo. Para a autora, a mudança de paradigma do Estado, o qual possuía características de “bem-estar” para neoliberalismo, ocasionou forte fiscalização por parte deste, uma vez que existia por parte do Estado e das secretarias de educação o propósito de analisar os programas educacionais em termos sociais. No Estado neoliberal, avaliador, os programas são subordinados ao desempenho da economia e a avaliação tornou-se uma prestação de contas, com teor quantitativo. As escolas foram incluídas na lógica da economia de mercado e suas prerrogativas são: competitividade, qualidade e eficiência.

A CBC (2005), dessa forma, foi gestada para controlar e melhorar o rendimento nas avaliações mineiras, garantindo-lhes maior eficiência. Nesse âmbito, como Minas aponta o caminho das reformas (OLIVEIRA, 2000), tal exposto foi debatido em vários estados brasileiros, considerando que este problema era plural, estendido a todo país. A partir de 2012, então, o MEC já anunciou em seu site a reconfiguração dos PCNs (1998), baseando-se nas orientações das DCNs (2000) e na LDB/96, tendo o PNE (2014-2024) como subsídio para implementar uma base comum curricular que dialogasse com as avaliações externas, a exemplo de Minas Gerais. Assim, em 2017 a BNCC iniciou sua implementação tendo como principal fundamento o direito de aprendizagem e desenvolvimento integral do estudante, incrementado em dez competências.

Scremim e Righi (2020) sintetizam que a origem da BNCC (2017) está ligada à Lei n. 9.394/96 que, em seu artigo 26, regulou uma base nacional comum curricular para a educação básica e reforçada no PNE (2014-2024), o qual enfatizou metas que visam a melhoria da qualidade da educação e a importância de uma base nacional comum de currículos. No entanto, supõe-se que o exemplo da implementação da CBC (2005) também impactou significativamente para o surgimento da base nacional, em questão. Na medida em que a CBC (2005), baseada no artigo descrito, propôs metas para melhorar o desempenho das escolas mineiras, casando o currículo às avaliações externas, estreitando-o, e serviu de parâmetro para o MEC propor as intervenções nacionais, tendo em vista que o Estado de Minas Gerais estava realmente precisando de uma reestruturação nas escolas estaduais.

Outrossim, Silva (2001) ao pesquisar a gestão e a organização da escola estatal mineira no período 1983-1994, enfatizou que a educação nesse estado requer reflexões sobre a questão didático-pedagógica e sobre as relações de trabalho nessa instituição. Conforme o autor, urge a consolidação de novas bases para uma prática educacional mais democrática em Minas Gerais. Pelas concepções expostas por ele, supõe-se que tal reconfiguração servirá de exemplo para a formação de um aluno cidadão.

Nesse âmbito, Gadotti (1997) infere que a escola deve voltar a formação para a

cidadania e, nesse intento, deve dar exemplo. O passo mais importante para isso é a efetivação da gestão democrática com todos os seus instrumentos: conselhos, associações, grêmios, consulta à comunidade para direção e recursos diretos para essas instituições. Tais preceitos devem ser descritos no PPP e informar a direção política, o norte e o rumo da educação a ser ministrada, sua concepção de homem e de sociedade.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, considera-se finalmente – sem a pretensão de concluir ou esgotar este polêmico assunto – que as políticas curriculares contemporâneas implicam realmente no exposto por Moreira e Silva (1995), ou seja, em relações de poder que transmitem e privilegiam certas visões de mundo.

Nesse prisma, a análise da BNCC (2017) sinaliza a existência de certa dissociação do diálogo proposto por meio dos temas transversais articulados nos PCNs (1998) e ampliados nas DCNs (2000), contrária às propostas idealizadas por teóricos como La Taille (1998, 2008), Marques (2012) e Almeida e Jung (2019), os quais defendem a interação dialógica entre a escola e a vida, considerando o desenvolvimento humano, cultural e ético, em sua plenitude social e histórica “[...] atrelado a um projeto político-pedagógico emancipatório” (ALMEIDA; JUNG, 2019, p. 10).

Reforça-se, logo, o pressuposto de que a então proposta mineira de Conteúdo Básico Comum serviu de parâmetro para tal fragmentação e apresenta-se contrária ao amplo projeto de emancipação humana, cravado pelos professores, sobretudo nos anos de 1980, década marcada pelo ensejo de democracia e abertura política. Esse amplo projeto requer a articulação dos conhecimentos (conteúdos) ao lado da democracia e da cidadania, conforme autores defensores do PPP, como Gadotti (1992, 1996, 1997), Veiga (1998), Aranda e Matias (2015), Lima (2015), Almeida e Jung (2019) e tantos outros educadores que acreditam que a cidadania, a ética e a civilidade estão acima dos mercados e devem viabilizar a educação e suas relações sociais. Tais preceitos estão evidenciados nos PCNs (1998), ampliados nas DCNs (2000) e exemplificados na proposta de Marques (2012).

Outrossim, Rocha, Rosa e Bispo (2019) advogam que o trabalho escolar vislumbre, ao menos em parte, das inter-relações entre educação, ética, civilidade e vida social na articulação com o conhecimento científico e filosófico. Para as referidas autoras, essas inter-relações auxiliam na significação dos conteúdos ministrados e na formação de um ser humano capaz de lidar com diálogos contrários em uma cultura civilizada.

Nessa perspectiva e pela reflexão exposta, entende-se que a ação da educação pública estatal na contemporaneidade exige maiores enfrentamentos. Com foco na organização da prática pedagógica e na democratização das políticas curriculares. Tais enfrentamentos representam rupturas, gradativas, com os ciclos das reformas ora analisadas, bem como a efetivação de uma segunda via emancipatória, conforme defendido

por Bourdieu (1974) e Freitag (1986).

Tal via reflete sobre um ideal de homem, de conhecimento e de sociedade e é evidenciada na noção de cidadania exposta por Marques (2012), ao analisar documentos curriculares brasileiros e apresentar proposta de ampliação destes, por meio do ensino de História e Geografia (Estudos sociais) para os anos iniciais da educação básica.

Agora, em caso contrário, a escola realmente será a grande invenção da modernidade, conforme tão sabiamente interpretou Marques (2003) na epígrafe que inicia essa reflexão, uma vez que essa instituição possui histórico poder de regulação, articulado pelo Estado e assegurado por meio das estratégias das reformas implementadas nas políticas curriculares contemporâneas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado – Nação e a emergência supranacional. **Educação e sociedade**, Campinas, n. 75, ago. 2001.

AFONSO, A. J. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ALMEIDA, M. L. P. **Políticas de educação e Estado avaliador na América Latina: uma análise para além das avaliações externas**. 2013. Disponível em: www.rinace.net/reice. Acesso em: 8 dez. 2019.

ALMEIDA, M. L. P.; JUNG, H. S. **Políticas curriculares e a base comum curricular**: emancipação ou regulação?. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao>. Acesso em: 8 dez. 2019.

AMORIM, M. D.; SCAFF, E. A. S. O planejamento como instrumento de gestão da educação básica: tendências das políticas atuais. In: LIMA, A. B.; FREITAS, D. N. T. (org.). **Políticas sociais e educacionais**: cenários e gestão. Uberlândia: EDUFU, 2013.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ARANDA, M. A. M.; MATIAS, W. L. O Projeto Político-Pedagógico na política educacional brasileira. In: LIMA, A. B. (org.). **PPP**. Participação, gestão e qualidade da educação. Uberlândia: Assis Editora, 2015.

BELLEI, S. L. Universidade, mercado e crise de pensamento. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (org.). **Universidade e compromisso social**. Brasília: INEP, 2006.

BONAMINO, A.; SOUZA, S. 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, abr./jun. 2012.

BOURDIEU, P. **A escola conservadora**: as desigualdades frente à escola e a cultura. Petrópolis: Vozes, 1974.

BOURDIEU, P. **Campo de poder y campo intelectual**. Argentina: Folios, 1983.

BOURDIEU, P. A demissão do Estado. *In*: BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOURDIEU, P. **Contrafos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BOURDIEU, P. **Contrafos 2**: por um movimento social europeu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Secretaria da Educação média e tecnológica, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Versão final. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394/1996; 11.494/2007; 5.452/1943, e o Decreto Lei n. 236/1967; revoga a Lei n. 11.161/2005, e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03. Acesso em: 13 mar. 2020.

FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1992.

GADOTTI, M. O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. **La Salle**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 1996.

GADOTTI, M. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. *In*: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

LA TAILLE, I. **Nossos alunos precisam de princípios, e não só de regras**. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br>. Acesso em: 10 nov. 2019.

LEHER, R. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. *In*: MAGALHÃES, J. P. A.; FILQUEIRAS, L.; PINHEIRO, B. et al. (org.). **Os anos de Lula**: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamoná, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Prefácio. *In*: AQUINO, O. F.; BORGES, M. C. (org.). **A formação de professores para a educação básica**: discussões teóricas e práticas. Uberlândia: EDUFU, 2015.

LIMA, A. B. (org.). **PPP**. Participação, gestão e qualidade da educação. Uberlândia: Assis Editora, 2015.

MARQUES, M. R. A. **Um fino tecido de muitos fios**: mudança social e reforma educacional em Minas Gerais. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2000.

MARQUES, M. R. A. **Os paradoxos do neoliberalismo e os padrões de reforma educacional no Brasil**. PPGED/FACED/UFU, 2003. Lâminas de aulas.

MARQUES, M. R. A. Novo trabalho universitário e identidade docente. **Universidade esociedade**, Brasília, ano 18, n. 42, 2008.

MARQUES, M. R. A. LDB, PCNs e tendências curriculares: uma interpretação a luz dos movimentos sociais. *In*: SILVA, M. V.; MARQUES, M. R. A. (org.). **LDB**: Balanços e perspectivas para a educação brasileira. 2. ed. São Paulo: 2012.

MARQUES, M. R. A. Políticas públicas educacionais no Brasil. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DO TRABALHO DOCENTE E PROCESSOS EDUCATIVOS, 2; SIMPÓSIO DE ÉTICA E PROCESSOS EDUCATIVOS EM PESQUISA, 2., 2013. Uberlândia. **Anais** [...]. Uberlândia: Universidade Federal de Uberaba, 2013.

MEC. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**, PNE 2014-2024. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://mec.gov.br>. Acesso em: 28 fev. 2019.

MEC. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década, conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: SASE, 2014. Disponível em: <http://mec.gov.br>. Acesso em: 28 fev. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado da Educação. **Conteúdos Básicos Comuns – CBC**: Ensino Fundamental e Médio: Proposta curricular. Belo Horizonte: SEE/MG, 2005.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, D. A. Minas aponta o caminho: as reformas educacionais nos anos 90. *In*: OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

OVANDO, N. G.; FREITAS, D. N. T. Indicadores, avaliações e governo da Educação Básica do Brasil. *In*: LIMA, A. B.; FREITAS, D. N. T. (org.). **Políticas sociais e educacionais**: cenários e gestão. EDUFU, 2013.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional**: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ROCHA, E. L.; ROSA, C. B. A.; BISPO, D. A. Reflexões acerca dos princípios de inclusão, ética e civilidade e suas relações com a cultura escolar. In: PICAGLIE, G. B.; OLIVEIRA, A. C. **Conhecimento e saberes da psicopedagogia clínica e institucional**. Ponta Grossa: Atena, 2019.

SANTOS, A. O. Propostas e políticas curriculares: currículo escolar conhecimento e cultura. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10, 2011. Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: EDUCARE/ Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

SANTOS, A. O.; GIMENES, O. M.; MARIANO, S. M. F. Avaliações externas e seus impactos nas práticas pedagógicas: percepções e visões preliminares. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 7, 2013. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2013.

SANTOS, L. A. Reflexões sobre o ensino de Geografia em Goiás a partir da introdução da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação e Políticas em Debate**. Uberlândia, v. 8, n. 3, set./dez. 2019.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCREMIN, G.; RIGHI, F. P. O ensino de álgebra no ensino fundamental. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, FACED, v. 27, n. 2. mai./ago. 2020.

SHIRONA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, M. J. A. **O sistema mineiro de avaliação da educação básica: impactos na escola fundamental de Uberlândia**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

SILVA, M. S. P. Gestão e organização do trabalho na escola pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994). In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. **Políticas públicas e educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

SILVA, R. M. S. A ênfase nas competências e a formação da classe trabalhadora: divergências e contradições na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação e Política em debate**. Uberlândia, v. 9, n. 1, jan./abr. 2020.

SILVA, M. V. **A BNCC (2017) e o ensino médio**. POLIS/FACED/UFU, 2019. Lâminas para apresentação em discussão de grupo de estudos.

SINGER, A. **Os sentidos do Lulismo: reforma gradual e pacto conservador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOUZA, M. B.; ASSUNÇÃO, F. M. **Reflexões acerca das políticas de financiamento da educação: a questão da qualidade da educação**. 2011. Disponível em: anpaee.org.br/simpósio. Acesso em: 18 mar. 2020.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 1998.

VEIGA, I. P. A. A Didática: uma retrospectiva histórica. *In*: VEIGA, I. P. A. (Coord.). **Repensando a didática**. 28. ed. São Paulo: Papyrus, 2010.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 27, jan./jun. 2003.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abordagem qualitativa 38, 43, 174, 235, 236, 237

AEE 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62

Afetos 69, 193, 195, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 206, 208

Alcântara 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153

Alfabetização científica 166, 167, 168

Ambiente de aprendizagem virtual 184

Aprendizagem 1, 2, 5, 6, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 23, 27, 31, 33, 56, 57, 60, 61, 62, 65, 66, 76, 77, 81, 85, 87, 90, 91, 92, 94, 96, 98, 99, 100, 101, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 114, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 149, 167, 170, 176, 177, 178, 179, 182, 184, 185, 188, 189, 190, 191, 192, 197, 209, 210, 212, 214, 217, 219, 223, 239, 240, 241, 245, 246, 247

Aprendizagem matemática 132, 138

Atitude científica 166, 167, 168, 169, 170

Autogestão 64, 65, 66, 67, 70, 74

C

Capital cultural 209, 214, 221

CECITEC 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165

CEEJA 76, 77, 78, 79, 86, 87, 88

Cidadania 41, 65, 79, 85, 103, 104, 106, 107, 108, 111, 113, 115, 116, 117, 174, 195, 243

Cinema 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224

Coronavírus 1, 2, 5, 10

Covid-19 1, 2, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 18, 64, 70, 72, 135

Cultura 6, 7, 10, 15, 27, 42, 48, 53, 54, 69, 74, 80, 84, 85, 101, 104, 105, 112, 115, 116, 118, 119, 128, 139, 145, 149, 150, 151, 152, 157, 163, 168, 171, 177, 178, 185, 206, 209, 212, 213, 214, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 241, 242, 251, 253

D

Desenvolvimento regional 38, 42, 47, 164

Docente 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 47, 49, 51, 52, 58, 60, 61, 76, 84, 87, 98, 101, 109, 111, 118, 130, 136, 140, 142, 170, 176, 181, 183, 195, 204, 209, 210, 211, 215, 216, 217, 219, 241, 253

E

Educação 1, 2, 4, 5, 6, 7, 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, 40, 41, 42, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 70, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 162, 164, 165, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 191, 192, 193, 198, 199, 204, 206, 209, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 232, 235, 238, 242, 243, 247, 251, 252, 253

Educação em tempo integral 102, 172, 173, 182, 183

Educação especial 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 124, 130

Educação integral 89, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183

Educação matemática 54, 132, 138, 247, 253

Educação online 184, 185

Ensino 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 40, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 62, 66, 70, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 149, 150, 151, 155, 156, 157, 158, 161, 164, 165, 166, 167, 168, 171, 174, 176, 178, 179, 180, 182, 185, 188, 189, 190, 193, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 212, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 239, 241, 242, 245, 246, 247, 250, 251, 253

Ensino de ciências 84, 167

Ensino remoto emergencial 1, 3, 4, 10

Ensino técnico 38, 39, 40, 46, 47, 48, 50, 51, 52

Entrevistas 38, 44, 45, 154, 155, 235, 237, 238, 240

Escolas Waldorf 66, 73

Espaço compósito 193, 195, 203

Espinosa 23, 193, 194, 195, 198, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208

Extensão 5, 76, 77, 78, 86, 88, 155, 158, 160, 165, 201, 202

F

Facilitador metodológico 132

Formação de professores 56, 61, 63, 78, 86, 105, 109, 111, 118, 123, 142, 150, 244, 246, 251, 252, 253

G

Games 90, 91, 92, 97, 99, 100, 101, 218

Governança 64, 65, 66, 71, 177

I

Inclusão escolar 57, 63, 121, 122, 123, 125, 126, 129, 130

Infância negra e quilombola 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152

Instrumentos lúdicos 132

Interação 5, 12, 16, 17, 28, 42, 88, 97, 99, 104, 115, 122, 127, 138, 150, 184, 185, 186, 188, 190, 191, 216, 219, 226, 248

Interiorização universitária 154, 156, 161

L

LDB 9.394/96 85, 143, 144, 148, 149, 150, 151, 152

Legislação educacional 24, 35, 36, 151

M

Mercado 18, 27, 35, 39, 42, 48, 84, 99, 103, 108, 109, 110, 112, 114, 116, 123, 177, 187, 214

Metodologia 3, 53, 54, 58, 63, 68, 80, 82, 90, 130, 135, 136, 140, 141, 167, 189, 209, 216, 235, 236, 239, 240

Metodologia científica 53, 235

Mobilidade acadêmica internacional 38, 40, 48, 51, 52

Mudança 5, 19, 31, 42, 72, 95, 111, 114, 118, 128, 175, 184, 191, 224, 241

Multicultural interaction 225, 227, 229, 230, 231, 232

Musical education 225, 227, 228

N

Nietzsche 193, 194, 195, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 206, 207, 208

Nível de desenvolvimento atual 121, 129

O

Oficinas 70, 76, 235, 237, 239, 240, 241, 242

P

Pandemias 1, 3

PIBID 193, 194, 195, 204, 205, 206, 253

Políticas curriculares 103, 104, 113, 115, 116, 119

Políticas educacionais 6, 24, 25, 34, 35, 36, 38, 79, 109, 116, 119, 143, 144, 149, 150, 151, 152, 172, 174, 180, 183, 209

Políticas públicas 9, 38, 76, 77, 86, 88, 103, 112, 113, 118, 119, 123, 153, 173, 175, 182, 210, 212, 251

Prática pedagógica 10, 68, 84, 103, 115, 137, 139, 140, 214

Processo dialético 184, 186, 189

Programa Mais Educação 172, 173, 174, 181, 182, 183

Programa Novo Mais Educação 172, 174, 178, 181, 182

R

Recursos didáticos 90, 91, 109, 244, 245, 246, 247, 250, 251

Reformas 20, 35, 80, 103, 104, 113, 114, 115, 116, 118

Relacionamentos interpessoais 184, 188

Ressignificação de conceitos 244, 246

S

Song 225, 227, 228, 229, 230, 231

T

Teletrabalho 1, 2, 3, 4, 9, 10

U

UECE 154, 155, 156, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165

V

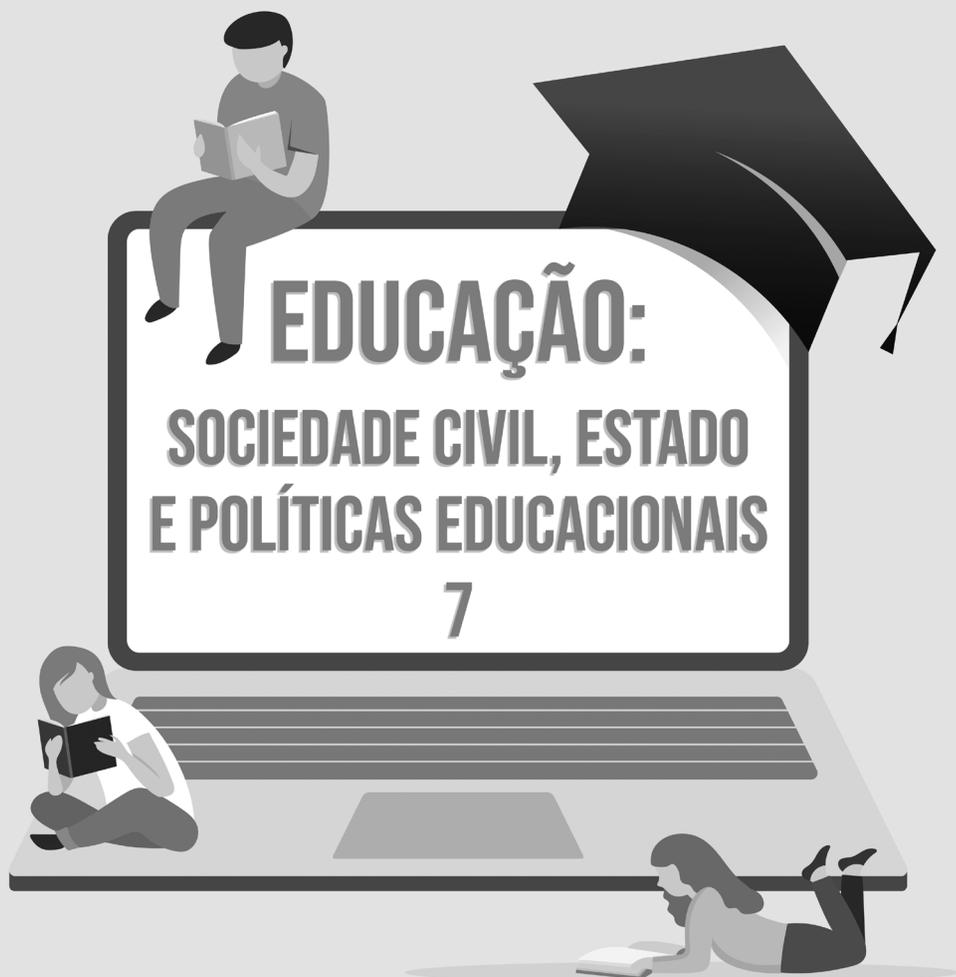
Valorização docente 24, 25, 26, 27, 30, 32, 34, 35, 36, 37

Values and emotions 225

Vínculos 64, 65, 69, 70, 71, 74, 189, 191

Z

Zona de desenvolvimento iminente 121, 122, 127, 129



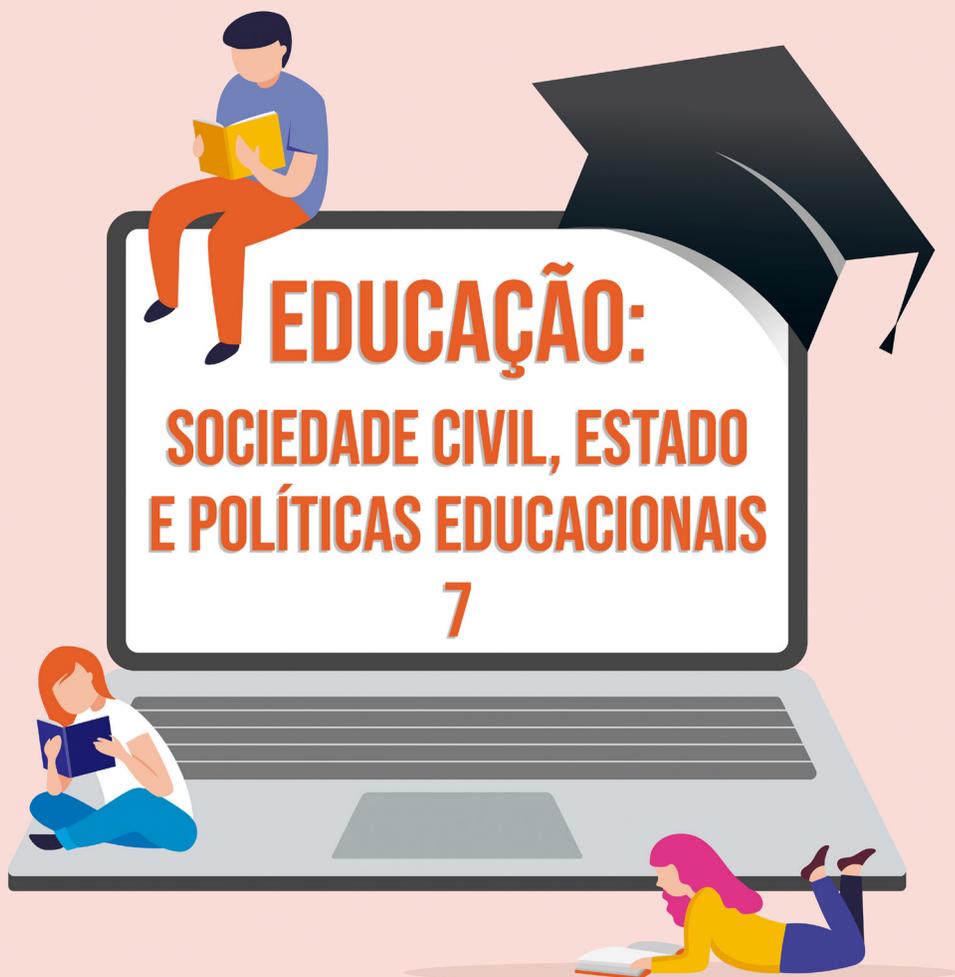
www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 


Ano 2021



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 


Ano 2021