



A Educação

enquanto instrumento de
emancipação e promotora
dos ideais humanos

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)



A Educação

enquanto instrumento de
emancipação e promotora
dos ideais humanos

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



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. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

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

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
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. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^o Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^o Dr^a 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
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^o Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^o Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^o Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^o Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



A educação enquanto instrumento de emancipação e promotora dos ideais humanos

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto instrumento de emancipação e promotora dos ideais humanos / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-852-3

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.523222801>

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; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas educacionais postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores pesquisadores.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo de trato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. O cenário político de descuido e de trato com as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado **“A Educação enquanto instrumento de emancipação e promotora dos ideais humanos”**, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os professores e professoras pesquisadoras em seus diferentes espaços de trabalho.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os diversos capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que o intercrossa.

Neste livro, portanto, reúnem-se trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional, tendo a Educação enquanto fenômeno social importante para o fortalecimento da democracia e emancipação humana.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, 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/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma produtiva e lúdica leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1


FORMAÇÃO INTEGRAL E HUMANA COMO PRESSUPOSTOS PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS

Rosita Camilo de Souza

Leia Adriana da Silva Santiago

Mirelle Amaral de São Bernardo

Suelma dos Reis Pereira Alves


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5232228011>

CAPÍTULO 2..... 12

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL: O PNAES EM FOCO

Daniele Antonia da Silva

Alda Maria Duarte Araújo Castro


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5232228012>

CAPÍTULO 3..... 25

ESTUDOS CURRICULARES NA SINDEMIA: LIMITES E LIMIARES

Marcelo Manoel de Sousa

Saraí Patrícia Schmidt

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5232228013>

CAPÍTULO 4..... 43

REVISITANDO CONCEITOS E CONSTRUINDO DICIONÁRIO DE SABERES & POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO AMAZÔNICO

José Carlos Martins Cardoso

Jorge Antônio Lima de Jesus

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5232228014>

CAPÍTULO 5..... 52

PERCEÇÃO DOS ADOLESCENTES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO PROJETO DE EXTENSÃO “DR” EM SALA DE AULA

Iohana Tavares Lopes

Luanna Darfini Garrido da Silva


Tauana Evaristo Porto

Thais Tonin

Daniela Valcarenghi

Leia Viviane Fontoura

Ednéia Casagrande Bueno


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5232228015>

CAPÍTULO 6..... 62

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA ESTIMULANDO A

LEITURA DELEITE: UMA REVISÃO NARRATIVA


Fernanda Luciano Fernandes
Sherlany da Silva
Walquiria Gonçalves Rodrigues
Carolina Campos Piassarollo
Evaldo César Mother Ribeiro
Ana Paula Soares Pachú
Andreia Canal Zambon
Ana Marcia Casagrande Fiorio
Zilda Moreira Zandonade
Geovana do Carmo Araujo Almeida
Regina Célia Balardino Paste
Débora Corrêa dos Santos Brioschi

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5232228016>

CAPÍTULO 7..... 74

AVA MOODLE: PERCEPÇÕES DE DOCENTES DE BIOLOGIA SOBRE AS POSSIBILIDADES DE USO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR


Ricardo Gonzaga Sales
Irene Cristina de Mello

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5232228017>

CAPÍTULO 8..... 84

ARTE AFRO-BRASILEIRA: SABERES E FAZERES POÉTICOS E PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA


Guadalupe da Silva Vieira
Marcos André Betemps Vaz da Silva
Valquiria Pereira Tenório

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5232228018>

CAPÍTULO 9..... 97

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO MODELO REMOTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA


Maria Cleniuda da Silva Oliveira
Francisco Wellington dos Santos Saldanha
Ananias Agostinho da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5232228019>

CAPÍTULO 10..... 101

UM MAPEAR DE PRODUÇÕES BRASILEIRAS SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA EM CONTEXTO PANDÊMICO

Américo Junior Nunes da Silva
Ilvanete dos Santos de Souza
Leonardo Araújo Suzart
Maiane de Almeida Nascimento
Herica Janielli da Silva Limeira
Roberto Gomes da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280110>

CAPÍTULO 11..... 110

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA POR MEIO DE JOGOS EDUCATIVOS PARA DISPOSITIVOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA

Maria Betânia Francisca de Albuquerque Araujo

Fernando da Fonseca de Souza

André Victor de Albuquerque Araujo


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280111>

CAPÍTULO 12..... 123

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO COLÉGIO RUI BARBOSA EM ARAGUAÍNA, TOCANTINS: PERCEPÇÕES E REALIZAÇÕES NO COTIDIANO DA ATIVIDADE DOCENTE INTERDISCIPLINAR

André de Oliveira Moura Brasil

Claudia Scareli-Santos


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280112>

CAPÍTULO 13..... 135

PERCEPÇÃO AMBIENTAL DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE PRÁTICAS AMBIENTAIS EM DUAS ESCOLAS, URBANA E RURAL, DO MUNICÍPIO DE TOLEDO/PR

Elisandra Augusta Gafuri Manfrin

Francy Rodrigues da Guia Nyamien

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280113>

CAPÍTULO 14..... 146

ARGUMENTACIÓN ESCRITA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. DE AVANCES Y PERSISTENCIAS A OPORTUNIDADES


Karen Hasleidy Machado Mena

Martha Cecilia Arbeláez Gómez

Martha Lucía Garzón Osorio

Carmen Elisa Vanegas Lotero

Rubén Darío Gutiérrez Arias

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280114>

CAPÍTULO 15..... 166

NARRATIVAS DE ABDULAI SILA: A EDUCAÇÃO FORMAL COMO VIA PARA O DESENVOLVIMENTO FRICANO

Suely Santos Santana


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280115>

CAPÍTULO 16..... 178

JOVENS BRASILEIROS E CABOVERDIANOS COM SEUS PROJETOS DE VIDA: VIOLÊNCIA FAZ DIFERENÇA?

Elmar Silva de Abreu

Elaine Pedreira Rabinovich

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280116>


CAPÍTULO 17..... 196

TRANSFORMACIÓN DE LA EXPERIENCIA EM APRENDIZAJE:"EL OUTDOOR TRAINING, COOPERACIÓN Y MATERIAL NO CONVENCIONAL"

Julio Fuentesal García

Antonio Baena Extremera


José Javier Horno Tomé

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280117>

CAPÍTULO 18..... 202

LA ORGANIZACIÓN DE EVIDENCIAS VISUALES PARA EL LOGRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Geovany Rodríguez Solís

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280118>

CAPÍTULO 19..... 212

AS CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS PARA A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS POR PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Daniel Vieira Sant'Anna

Daniele de Fátima Fuganholi Abiuzzi Sant'Anna

Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Robson Galdino da Silva

Rafael Seidinger de Oliveira

Fabiano da Silva Araujo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280119>


CAPÍTULO 20..... 222

MUSEUS, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Juliana dos Santos Nogueira

João Batista Bottentuit Junior

Robson Daniel dos Santos Nogueira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280120>

CAPÍTULO 21..... 233

A REFORMA FRANCISCO CAMPOS E A CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA DE 1934

Fabio Marques de Oliveira Neto

Vaneska Oliveira Caldas

Waleska Barroso dos Santos Kramer Marques


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280121>

CAPÍTULO 22..... 241

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO FERRAMENTA DA GESTÃO

PARTICIPATIVA


Cláudia Alves Moreira Ramos
Elize Keller-Franco
Luciane Baia Heess
Vânia Karoline Viana dos Santos Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280122>

CAPÍTULO 23.....253

SOFTWARES EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA


Yasmin Mascarenhas da Silva
Aécio Alves Andrade

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280123>

CAPÍTULO 24.....266

INCLUSÃO SOCIAL PELA LEITURA

Maisa Ianaira Goulart Ferreira Gerin

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.52322280124>

SOBRE O ORGANIZADOR.....275

ÍNDICE REMISSIVO.....276

ESTUDOS CURRICULARES NA SINDEMIA: LIMITES E LIMIARES

Data de aceite: 10/01/2022

Data de submissão: 13/12/2021

Marcelo Manoel de Sousa

Universidade Feevale
Novo Hamburgo – Rio Grande do Sul
<https://orcid.org/0000-0003-3008-2871>

Saraí Patrícia Schmidt

Universidade Feevale
Novo Hamburgo – Rio Grande do Sul
<https://orcid.org/0000-0001-8795-3100>

RESUMO: O currículo escolar é um artefato que sem o qual fica impossível pensar educação e ensino, na contemporaneidade. As experiências da sindemia covidica, que surpreendeu boa parte das instituições públicas, e talvez privadas, fez com que se fizesse importante empreender uma pesquisa sobre o sentido que os estudos curriculares poderiam oferecer ao currículo nas atuais condições. Currículo é um termo que surgiu de uma complexa mistura, da antiguidade aos nossos dias. Sua primeira aparição surge como categoria profissional utilizada por Cícero. Hoje, os estudos curriculares estão mais afinado com o termo escolar, de currículo, que recebeu essa conotação em 1575. Esse conceito se tornou o coração da escola. Nesse sentido, não é possível olhar para essa instituição sem refletir sobre a dinâmica desse conceito. Foi pensando na sua relevância social e política que empreendi uma pesquisa, histórica e documental, tendo como objetivo descrever e analisar possíveis

contribuições da teorização curricular para apontar alternativas de educação na sindemia. Os resultados apontam a necessidade de uma força coletiva, solidariedade, e alguns princípios curriculares, como forma de iniciar uma educação em sintonia com as demandas sindêmica atual.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos Curriculares. Sindemia. Ética. Educação científica.

CURRICULUM STUDIES IN THE SINDEMIA: LIMITS AND THRESHOLDS

ABSTRACT: The school curriculum is an artifact that without which it is impossible to think education and teaching, in contemporaneity. The experiences of the covidic sindemia, which surprised most public institutions, and perhaps private, made it important to undertake a research on the meaning that curricular studies could offer to the curriculum under the current conditions. Curriculum is a term that arose from a complex mix, from antiquity to our day. His first appearance appears as a professional category used by Cícero. Today, curricular studies are more in tune with the term of school, curriculum, which received this connotation in 1575. This concept became the heart of the school. In this sense, it is not possible to look at this institution without reflecting on the dynamics of this concept. It was thinking about its social and political relevance that I undertook a historical and documentary research, aiming to describe and analyze possible contributions of curriculum theorization to point out alternatives of education in sindemia. The results indicate the need for a collective force, solidarity, and some curricular

principles, as a way to start an education in tune with the current syncretic demands.

KEYWORDS: Curricular Studies. Sindemia. Ethics. Science education.

1 | NOTAS INICIAIS

O currículo se tornou uma grande coordenada, soma aos montes o seu significado. Se transformou num termo caleidoscópico, dificultando um olhar seguro de onde se referir, quando se pretende com alguma certeza elaborar argumentos sobre sua composição. Questões mercadológicas, de formação para a cidadania, ou para as duas coisas, ou mesmo nenhuma são algumas das pautas, que parecem buscar argumentos, sempre em meandros controversos quando se envolve o currículo. Pensar subjetividades antigas e mais recentes, sociedade em mudança e outras já deslocadas, agora para contingenciar mais esse arcabouço de preocupações estamos diante da dependência, não só de uma sociedade em calamidade sanitária, mas também das tecnologias digitais, que até pouco tempo havia reservas em seu uso. Também, se em algum momento se falava de incertezas, imprevisibilidades, a falta de um centro em que se apoiar, como fundamento concreto, no que diz respeito ao currículo, questiono: quais são as contribuições da teorização curricular, contemporânea, para pensar a educação escolar na sindemia covídica? Assim, o objetivo é descrever e analisar possíveis contribuições da teorização curricular contemporânea para pensar a educação escolar na sindemia covídica.

A partir dessa problemática moldura, o estudo foi orientado pelas contribuições de Gimeno Sacristán (2013a), que faz um estudo importante a respeito não só das origens do termo *currículo*, mas desenvolve reflexões que esclarece sua natureza e funções. Considerei, um importante trabalho de Hamilton (1993), considerado uma referência imprescindível nos estudos curriculares, ao problematizar sua concepção e finalidades. Outro trabalho fundamental, sobre a historicidade da vida do currículo, está documentado na obra de Silva (2002; 2020); a pesquisa clássica de Apple (2006), igualmente nos remete a compreender os trâmites percorridos nos estudos em currículo. Outras pesquisas se fizeram elementares, entre as quais está o trabalho importante de Veiga-Neto (1995; 2020), emprestando as categorias de sindemia covídica, educação científica, entre outras. A pesquisa é de abordagem qualitativa, descritiva, bibliográfica, documental e interdisciplinar (CHARAUDEAU, 2005; PRODANOV; FREITAS, 2013).

O caminho percorrido se encontra em cinco partes, inter-relacionadas: 1) apresenta um esforço de mostrar as origens do termo currículo, no sentido escolar que se utiliza nos dias de hoje; 2) considera o avanço do currículo como área de estudo profissional, constituindo o que se denomina na contemporaneidade de Estudos Curriculares; 3) faz um questionamento sobre o que se tem de possibilidade no campo do currículo, na promoção de novas formas de olhar o que se entende por currículo; 4) apresenta sucintamente alguns parâmetros, em que se pode apoiar, na produção de planejamentos no contexto da

educação na nossa sociedade atual. 5) análise de alguns dados discrepantes que mostram os limites da ação *pura* do currículo escolar.

2 | REFRAÇÃO CURRICULAR, DA CONDIÇÃO DO PROCESSO ESCOLAR, NO CONTEXTO DA SINDEMIA COVÍDICA

O termo currículo é um daqueles fenômenos de significado sobredeterminado. O uso escolar do vocábulo é precedido por um outro, ainda atual nos dias de hoje. A palavra procede de *curriculum*, de origem latina, a qual deriva da mesma raiz que *cursus* e *currere* (GIMENO SACRISTÁN, 2013a). Essa distinção é importante, pois, na Roma Antiga se fazia uso da categoria de *cursus honorum* para designar as posses credenciais de um agente, desde eleição de vereador a cargos de cônsul. Assim, o sentido dado era de *carreira*, compreendendo o curso ordenado, representativo de suas experiências. Atualmente, o sentido de currículo espalha-se em dois sentidos: carreira profissional e o percurso de um estudante. Por um lado tem o repertório profissional, que pode ser considerado como *curriculum vitae*, expressado por Cícero, pela primeira vez, morto no ano 43 a.C. Por outro lado, currículo constitui o percurso que deve ser levado a efeito pelo estudante. Refere de forma concreta aos conteúdos, sobretudo, a ordem e organização em que o aluno deve aprender e superá-los (HAMILTON, 1993; GIMENO SACRISTÁN, 2013a).

As discussões, acerca do início do uso de currículo, enquanto objeto de manuseio escolar, apresentam algumas dificuldades. Nos *corpora* considerados é possível verificar o seguinte: segundo Silva (2020) currículo tem sua etimologia ligada a *curriculum*, “pista de corrida”. E assim, no decorrer dessa pista, acabamos por nos tornar o que somos. Diz o autor: “[...] aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias” (SILVA, 2020, p. 14). Acrescenta: “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2020, p. 15).

Gimeno Sacristán (2013a) assinala pelo menos três fatores, que fizeram possíveis o surgimento de *curriculum* no discurso pedagógico. Em primeiro lugar, tem a ver com as influências que as mudanças do ensino da Dialética tiveram sobre as demais áreas de ensino; em segundo, pela necessidade disciplinar e organizadora, própria do calvinismo, do ponto de vista do processo ensino e aprendizagem; terceiro, devido à expansão do conceito ciceriano de *curriculum vitae* a um novo modelo de escolarização, sequenciado, encetado pelos calvinistas durante o século XVI. Similar à *Ratio Studiorum* dos jesuítas nos países católicos. Ressalta o autor: “Ele aparece pela primeira vez na Universidade de Glasgow, tendo sido trazido por acadêmicos calvinistas procedentes de Genebra” (GIMENO SACRISTÁN, 2013a, p. 17).

Além dessa ambivalência, de currículo conteúdo/pista de corrida, irrompe o

problema de uma data específica. A esse respeito Veiga-Neto (1995) auxiliado em Hamilton e Popkewitz fala o seguinte: “o currículo – esse *artefato inventado na virada do século XVI para o XVII* [...] estabelece uma estrutura disciplinada, coerente, ordenada, racional, fechada e temporal para o que é ensinado nas escolas” (VEIGA-NETO, 1995, p. 50), e complementa: “[...] pode ser compreendido como um dos poderosos dispositivos pelos quais a escola procede a objetivação e a subjetivação” (VEIGA-NETO, 1995, p. 50, grifo meu). De um ponto de vista mais radical, Gimeno Sacristán (2013a), em nota de rodapé, insere duas fontes.

Primeira aparição conhecida do termo *curriculum*, em uma versão de *Professio Regia*, de Peter Ramus, publicada como obra póstuma por Thomas Fregius da Basileia, em 1575. (Biblioteca da Universidade de Glasgow). O *Oxford English Dictionary* indica os registros da Universidade de Glasgow de 1633 como a primeira fonte do termo *curriculum* (GIMENO SACRISTÁN, 2013a, p. 34).

Essas divergências, em termos de uma data específica, aparentam ser insolúveis. O próprio Gimeno Sacristán (2013a) assevera: “[...] o conceito de *curriculum* se manteve vigente na Inglaterra e depois na cultura Anglo-Saxã em geral” (GIMENO SACRISTÁN, 2013a, p. 17); claro está, segundo o autor, que seu uso pedagógico não se deu de modo fortuito. E mais: “Na tradição anglo-saxã, o seu significado parece ter sido determinado pela confluência de diversos movimentos sociais e ideológicos” (GIMENO SACRISTÁN, 2013a, p. 17). A relação espaço/tempo/significado/prática aparece como problemática. Até o momento, o que pode estar ao alcance de um acordo mais geral é o lugar ou a questão espacial – foco na Universidade de Glasgow.

Mais um binarismo problemático. Gimeno Sacristán (2013a) ao argumentar que *curriculum*, na função de instrumento pedagógico é levado por calvinistas, de Genebra à Universidade de Glasgow, hoje sediada na Escócia, deixa margem especulativa de onde surgiu o termo. Esse nó, pode ser melhor compreendido se considerar como ponto de interrogação, o que diz Hamilton (1993). Conforme assinalado por esse autor, existe uma controvérsia de origem. Genebra busca justificar para si o surgimento da palavra currículo, porém, Hamilton (1993) entende o seguinte: “cabe a possibilidade de que o termo educativo *currículum* se originasse não em Genebra mas no discurso latino de suas congregações afiliadas no século XVI” (HAMILTON, 1993, p. 8). Dessa maneira, Glasgow continua como sede principal, até o momento, do uso da expressão. Tal posicionamento se fortalece mais ainda, com a constatação de que nos escritos de Calvino, da Academia de Genebra, fundada em 1559, são por vezes, encontrados afirmações próximas àquelas oriundas de Cícero: *cursus, vitae currículum*, como metáforas sobre a vida, mas não currículo, em sentido escolar (HAMILTON, 1993).

Continua em aberto, o quando, e nesse caso, não é nada trivial desde que se leve em consideração currículo como um índice contestado. Entre outros motivos, que podem haver, Gimeno Sacristán (2013a) ao referir o intercâmbio de Genebra à Escócia, do

significado escolar do termo em questão, através de seguidores de Calvino, pode sugerir algo mais. Ao analisar esse processo diaspórico, Hamilton (1993), assim, afirma:

Um “portador” da ideia do “currículo” (se não do termo) pode ter sido o escocês Andrew Melville, que lecionou por cinco anos (1569-1574) na Academia de Genebra, depois de várias estadias nas Universidades de St. Andrews, Poitiers e Paris (onde foi influenciado por Ramus). Tendo deixado Genebra a pedido de seus influentes amigos escoceses, Melville, aos 29 anos, aceitou a reitoria da Universidade de Glasgow, na qual, segundo um historiador recente, assumiu “a responsabilidade de introduzir reformas nas linhas ramistas” (HAMILTON, 1993, p. 8).

Será que essa deslizante configuração não teria um caráter do tipo Tártu-Moscou: no sentido em que a semiótica da cultura é considerada como teorização produzida nessa inter-relação (MACHADO, 2013)? Essa possibilidade está no ar, pois, conforme Hamilton (1993) na passagem de seu pensamento acima, André Melville, que antes das duas datas apontadas por Gimeno Sacristán (2013a), como principais referências, saiu da Academia de Genebra, onde ensinou por 5 (cinco) anos (1569-1574), para lecionar na Universidade de Glasgow. O qual, no papel de reitor, influenciado pelas ideias de Peter Ramus (1515-1572), professor da Universidade de Paris, pode ter transportado o termo segundo inscrito na passagem anterior, assim, ocasionando um duplo pertencimento na fabricação do enunciado.

Hamilton (1993) considera que existe uma ausência de discussões sobre as origens de currículo, tanto quanto de classe. Todavia, aconselha que “Um ponto de partida adequado seria o *Oxford English Dictionary*, que localiza a primeira fonte do ‘currículo’ nos registros da Universidade de Glasgow, a partir de 1633” (HAMILTON, 1993, p. 5). Porém, como descrito por Gimeno Sacristán (2013a), há uma precisão maior do aparecimento de currículo – 1575, na Biblioteca da Universidade de Glasgow, pela obra póstuma de Peter Ramus. No enfrentamento do desafio de apontar, onde e quando, sobre a vida do currículo, Hamilton (1993), em nota de rodapé de seu artigo intitulado *Origens dos termos educativos “classe” e “curriculum”* (1993), reconhece na nota número 73, outra indicação de tempo/ano. Assim ele diz:

Tendo terminado este capítulo, localizei o uso do termo “currículo” no *Professio Religia* (1576), um texto geralmente atribuído a Ramus, mas na verdade publicado após sua morte por Thomas Fregius de Basileia. De fato, esta fonte fornece o elo perdido entre Ramus e Calvin e posteriormente inovadores na educação, especialmente Comenius (HAMILTON, 1993, p. 12).

A partir dessa constatação, tanto a data de 1633, apontada por Hamilton (1993) quando deu seu texto por concluído, do mesmo modo que uma das indicações de Gimeno Sacristán (2013a) não procede, ao mencionar o *Oxford English Dictionary*, editado por James Murrau, como primeira inscrição do termo. Há uma dissonância, também, em relação a data de publicação, e próprio nome da obra de Ramus, entre os dois autores citados. Como evidenciado no recorte acima, a obra de referência data de 1976 (nota

de rodapé número 73), enquanto essa mesma obra indica sua publicação, em Gimeno Sacristán (2013a) no ano de 1575. O título, em Hamilton (1993), é como segue no excerto destacado acima; na primeira nota de rodapé do artigo de Gimeno Sacristán (2013a) a obra atribuída a Peter Ramus intitula-se *Professio Regia*. Se tem a mesma obra como referência de estudos, os sentidos das palavras podem sugerir também outros significados – *Religia* e *Regia*, como segundo vocábulo dos títulos.

O texto de Hamilton (1993) consta dois nomes e duas datas divergentes, para a mesma obra de Peter Ramus. Na página 6 (seis), uma imagem da capa do livro em foco é representada, logo abaixo o descreve em termos de título e data de sua publicação por Thomas Fregius, tal como indicado por Gimeno Sacristán (2013a). Nesse sentido, a nota tomada por Hamilton (1993), em vez de facilitar ou atualizar dados oblíquos do texto, mais pode suscitar discrepâncias de informações. Por questão de convergências de dados – ou enunciados – entre os autores em análise, a palavra currículo surge, pela primeira vez, com significado educativo, na obra póstuma de Peter Ramus, professor da Universidade de Paris, *Professio Regia* (1575); encontrada no “Departamento de Coleções Especiais, Biblioteca da Universidade de Glasgow” (HAMILTON, 1993, p. 6).

Na idade média (século V a XV) os processos educacionais, se baseavam num *currículo* focado em dois aspectos. O primeiro estava o *trivium*, que centrava o ensino em áreas magnas como: Gramática, Retórica e Dialética. Essas disciplinas, segundo Gimeno Sacristán (2013a) poderiam, hoje, serem consideradas instrumentais. O segundo era o *quadrivium* orientado para o estudo de Astronomia, Geometria, Aritmética e Música, conforme assinalado pelo mesmo autor, dizia respeito a um caráter mais prático. Segundo a formação recebida, por cada uma dessas organizações, haveria uma destinação do indivíduo. O predomínio desses dois conjuntos de conhecimentos, hegemônicos na época, no espaço universitário, portanto, referia-se por um lado como procedimentos de produção de conhecimento, e por outro lado, os insumos próprios que permitia saberes pragmáticos de utilização na sobrevivência.

Conforme Silva (2020) refere a essa forma de organização, pressupõe-se uma teoria curricular embutida. Essas artes liberais, como chama o autor, aparece da Antiguidade Clássica e se estabelece no âmbito universitário da Idade Média e Renascimento. Esse período de tempo estabeleceu-se como um grande movimento cultural. O currículo clássico humanista, segundo Silva (2020), inseria os estudantes no processo de educação das grandes obras literárias, artes, línguas latinas e gregas; além disso, diz o autor: “supostamente, essas obras encarnavam as melhores realizações e os mais altos ideais do espírito humano. O conhecimento dessas obras não estava separado do objetivo de formar um homem (sim, o macho da espécie) que encarnasse esses ideais” (SILVA, 2020, p. 26). Essa é a plataforma comum das formações discursivas educacionais e curriculares em específico, que surgiram depois. Para ressaltar, mais uma vez, à polissêmica característica nômade do significado de currículo, Silva (2020), alude a seguinte observação:

A própria emergência da palavra *curriculum*, no sentido que modernamente atribuímos ao termo, está ligada a preocupações de organização e método como ressaltam as pesquisas de David Hamilton. O termo *curriculum*, entretanto, no sentido que hoje lhe damos, só passou a ser utilizado em países europeus como França, Alemanha, Espanha, Portugal muito recentemente, sob influência da literatura educacional americana (SILVA, 2020, p. 21).

A precedência dessa literatura, se encontra exatamente, para informar o uso do termo como configurador de um campo profissional de estudos. Porém, professores e professoras, sem distinção de tempo e espaço, sempre se encontraram envolta do currículo, diz o autor, isso ocorreu mesmo antes da profissionalização do termo, que emergiu como área de estudos específicos no interior de práticas burocráticas, de ensino, especialistas, academia, estado, revistas, departamentos e disciplinas – formalizando, assim, os estudos em currículo (SILVA, 2020).

2.1 Teorias educacionais e curriculares: Tensionando os limites

Depois desse apanhado histórico/cultural, da etimologia do conceito de currículo, inicia-se no começo do século XX os estudos importantes a respeito do currículo. Algumas teorizações focalizam de modo preponderante a escola e educação de modo mais geral, e outros esforços se empenham em torno do currículo, em sentido estrito. O currículo, conforme Gimeno Sacristán (2013a), principia como artefato escolarizado, com uma finalidade eficientista nos processos educacionais e de sociedade de modo geral. O currículo desde então se pautou como regulador e organizador dos conteúdos a ensinar. Assim, gradua-se sequencialmente as porções de tempo, conteúdos e ações; “[...] sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada” (GIMENO SACRISTÁN, 2013a, p. 17). Nesse sentido, o currículo desempenha duas funções, para esse autor: organizadora e unificadora dos processos de ensino e aprendizagem, e o reforço das fronteiras entre as disciplinas, ou muralhas conforme o autor.

Essa função duplicada do currículo, transparece um mecanicismo em sua produção e organização. E essa questão surge na obra de Silva (2020), quando empreende um aprofundado estudo sobre as recorrências dos estudos curriculares. As teorias curriculares e educacionais, para esse autor, brota a partir da teorização de Franklin Bobbitt, no livro *The curriculum* (1918). Como marco de iniciativa profissional, dos estudos curriculares, enquanto campo de estudo; Silva (2020) considera que esse livro aparece num contexto em que diferentes forças buscavam moldar o processo de educação das massas com diferentes interesses particulares. Ponto de vista compartilhado por Apple (2006), ao considerar que o currículo a partir de outros autores, incluindo Bobbitt, entenderam o papel do currículo como relacionado ao controle e o poder da comunidade, questão vigente até hoje, segundo o autor. O passo seguinte era a preocupação social e econômica, advinda do avanço dos processos de industrialização, portanto, nesse momento, o centro da questão

estava direcionado para a divisão do trabalho (APPLE, 2006; SILVA, 2020). Segundo Silva (2020), esse é o momento que se pretende, de modo sistemático, considerar questões do tipo:

[...] quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população? [...] o que deve estar no centro do ensino: os saberes “objetivos” do conhecimento organizado ou as percepções e as experiências “subjetivas” das crianças e dos jovens? Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia? (SILVA, 2020, p. 22).

As respostas de Bobbitt a essas indagações, entre outras de mesmo caráter, foram conservadoras, segundo Silva (2020). A vertente tecnicista da educação, emergida a partir daí, contrapõe-se ao pensamento progressista, investido pelo pensamento do filósofo John Dewey; o qual havia escrito desde 1902 o livro *The child and the curriculum*. Segundo Silva (2020), Dewey ao contrário da teorização tecnicista produzida por Bobbitt e outros, estava preocupado mais com a democracia que a economia; assim, para Dewey, a educação deveria atrelar-se mais aos interesses e experiências das crianças e jovens, que em formação para o local de trabalho. De acordo com Silva (2020), os estudos em currículo foram influenciados por Bobbitt, ao passo que questões mais abstratas ou teorizações ficaram à margem - o pensamento de Dewey, por exemplo.

Importante frisar, entretanto, que essas duas linhas de pensamento estão em franca oposição entre si, e entre o currículo clássico tradicional. Já mencionado. A produção teórica crítica, posterior a essa base binária, economia/democracia, de educação, segue acentuadamente as ideias marxistas, em relação ao que se considera como teorias educacionais e de currículo (SILVA, 2002; 2020). Os comentários, que esse autor faz a partir das diferentes formas de teorização, baseadas naquela fundamentação já referida, são resumidas na obra *Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* (2020). Aqui, o autor apresenta uma lista que sintetiza os principais nomes desse momento teórico, a saber: Paulo Freire, com a *Pedagogia do Oprimido* (1970); Louis Althusser, *A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado* (1970); Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *A reprodução* (1970); Baudelot e Establet, *L'école capitaliste em France* (1971); Basil Bernstein, *Class, codes and control*, v.i (1971); Michael Young, *Knowledge and control: new directions for the sociology of education* (1971); Samuel Bowles e Herbert Gintis, *Schooling in capitalista America* (1976); William Pinar e Madeleine Grumet, *Toward a poor curriculum* (1976); Michael Apple, *Ideologia e currículo* (1979).

Primeira produção, por data de publicação: Freire indica, como organização curricular, os temas geradores, oriundos da experiência dos educandos e educandas, organizado pelos especialistas. A ideologia, para Althusser, age no interior dos conteúdos da escolarização, como forma de manter o *status quo*, da sociedade capitalista. Para

Bourdieu e Passeron, segundo Silva (2020), se distancia das análises estritas do marxismo, assim utilizam conceitos do campo da economia de modo metafórico, com a finalidade de construir seu pensamento. Desse modo, para esses autores, o âmago da questão está, exatamente, que o fenômeno da exclusão ocorre pela não identificação da cultura escolar pelos estudantes da camada popular. O conhecimento ofertado é de origem elitista, pelo fato das crianças e jovens, das classe mais abastada, já chegarem na escola iniciados naquela cultura, os demais são deslegitimados e postos à revelia, pela reprodução cultural.

Segunda produção: Baudelot e Establiet analisam a escola como dualista, a qual reforça a marginalização e o impedimento revolucionário da classe popular (SOUSA, 2018); Bernstein nos ajuda a compreender um caso parecido, a partir da operacionalização do *código elaborado* e do *código estrito*, com efeito, a escola não considera esse último, com o qual os estudantes das classes populares mais se identificam. Young auxilia, a partir da Nova Sociologia da Educação, a pensarmos o conhecimento como construído nas relações sociais, e não algo dado, como sugeria a teorização sociológica anterior; esse autor se contrapõe ao campo da sociologia, em específico, formulada antes da NSE que se dissipou em várias vertentes: pós-estruturalismo, feminismo, estudos culturais, pós-modernismo, estudos de gênero, raça e etnia.

Terceira produção: Bowles e Gintis ressaltam que a escola promove o *establishment* através da promoção das relações da vida adulta ou do local de trabalho. Para uma classe e para outra saberes diversos. Pinar centraliza sua crítica das teorizações tradicionais, pelo que Silva (2020) chama de movimento reconceptualista; se contrapõe à concepção técnica de educação. Autores dessa formação fazem usos de diversos procedimentos: fenomenologia, psicanálise, hermenêutica, autobiografia, como recursos ao tecnicismo curricular das antigas teorizações. Apple sugere fazermos questionamentos ao currículo: *por quê* determinado currículo, e não outro? *De quem* é esse currículo, de onde está sendo proposto? E mais recente, Henry Giroux, apresenta uma forma de pensar o currículo num papel de política cultural. Para tanto, segundo Silva (2020), o autor concentra-se, principalmente, nos conceitos de intelectual transformador, esfera pública e voz.

2.2 Caminhos do pensamento curricular: Discutindo opções

Em uma conversa sobre currículo, entre Garcia e Moreira, diz o autor: “só descobre alguma coisa quem se faz perguntas, só descobre alguma coisa quem começa a ter dúvidas” (GARCIA; MOREIRA, 2012, p. 21); de modo um pouco similar Silva afirma, “Se não houvesse instabilidade, incerteza e desordem, não haveria pensamento nem política” (SILVA, 2002, p. 10); há vinte anos, Corazza dizia que era preciso “Fabricar outros óculos e outra linguagem para ver e dizer as coisas e as palavras de ‘nossos’ currículos” (CORAZZA, 2001, p. 107). Esses deslocamentos, aparentemente, dispares, têm em comum a análise histórica, social e cultural do currículo enquanto objeto político. De modo geral, e talvez específico também, essas articulações sugerem, segundo Silva (2002), que entre 1970 a

1990 as análises da escola foram bastante produtivas, contudo, nos últimos doze anos uma profunda estagnação ocorre nessa teorização. As mesmas críticas, temas, conceitos, “um período de repetição” (SILVA, 2002, p. 9). Assim ele afirma: “o campo da teoria curricular passa por uma fase de relativa estagnação” (SILVA, 2002, p. 6). De onde pensar diferente, de modo que acolha outras demandas, novas possibilidades de ser, agir, outro sujeito, outra sociedade, ao passo que o currículo estar interligado a essas questões? Os argumentos de Garcia e Moreira (2012) ajuda-nos a pensar a desordem e o que Silva (2002) apresenta como estagnação.

Fazemos a denúncia, em análises extremamente inteligentes, interessantes, que nos ensinam muito, mas *continuamos profundamente sovinas* no que se refere a dar ao professor um pouco mais de estímulo para pensar sua realidade de forma diferente. Ou seja, ajudamos o professor a entender as relações de poder e de opressão, mas não o ajudamos tanto a pensar como é possível lutar contra essas relações, como transformá-las e como criar espaços outros, em que outras, *pelos menos outras, relações de poder estejam presentes* (GARCIA; MOREIRA, 2012, p. 25, grifo meu).

Essas considerações, dez anos depois da publicação do artigo *Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva (2002)*, no qual Silva refere à relativa estagnação das teorias “críticas”, parece continuar a refletir nas práticas escolares do currículo - esse artefato, que em entrevista entre Costa e Moreira ele refere “que é o próprio coração da escola” (MOREIRA, 2007, p. 52). Outro questionamento surge, se esse elemento vital da dinâmica escolar está sendo trabalhado em precárias condições, por onde começar, qual currículo então? Se o *coração* da escola funciona em situações sovinas, como seria possível colocar em prática, o que Veiga-Neto (2020) chama de Educação Científica, no contexto da atual Síndrome Covidica? Isto é, como estão suspensos os grandes *textos* sobre educação (SILVA, 1994), talvez seja o momento de pensar de um modo que encadeia a teorização com a prática das pessoas, e em especial do currículo? Pelo menos é o que sugere o posicionamento de Moreira (2012) no excerto acima.

Segundo Silva (2013) a Teoria Crítica do Currículo, de orientação marxista, tem proporcionado elementos importantes, para pensar as relações as quais nos ligam da economia política à formação pessoal com o local de trabalho. Portanto, continuam ajudando a entender certos processos da sociedade atual, que segundo o autor ainda é capitalista. Mas, a categoria *currículo oculto*, conforme assinalado por SILVA (2020), ideia que está presente em quase todas as teorizações curriculares de vertente marxista, embora tivesse um papel importante na compreensão de determinados fenômenos, há muito pouco escondido na sociedade contemporânea, em relação às práticas escolares – na análise do autor, “numa era neoliberal de afirmação explícita da subjetividade e dos valores do capitalismo, não existe mais muita coisa oculta no currículo. Com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista” (SILVA, 2020, p. 81). Assim, “Continuamos

a ser uma sociedade capitalista, uma sociedade governada pelo processo de produção de valor e de mais-valia” (SILVA, 2013, p. 200). Segundo o autor, devemos à Teoria Crítica de Currículo à articulação desse modelo de produção e a função do currículo, mas que pode ser ampliado por outras abordagens, outros modos de compreensão de nexos entre o ensino e a produção das identidades. Com isso, para o autor, uma teorização crítica também tem o papel de buscar ampliar seu raio de ação.

2.3 De onde recomeçar?

Conforme Silva (2013) é preciso um esforço de ampliação compreensiva do processo curricular, do que acontece entre a transmissão e a produção de subjetividades. Envolve, então, a possibilidade de trabalhar com outras metáforas, conceitos, categorias, isto é, alargar o espaço de reflexão e prática de atuação do currículo. Sabe-se que esse *objeto* está diretamente envolvido em relações de poder, saber e identidade (SILVA, 2020), e as análises daí produzidas têm ajudado a compreender fenômenos sociais, políticos e culturais como consequências de práticas desalinhas com uma escola solidária, ou o que Moreira (2007) considera como um projeto mais coletivo e comum – dominado por um multiculturalismo, ou “diálogos” entre os vários grupos.

Em um contexto de reconhecido disciplinamento da organização do currículo escolar, existe mesmo um corporativismo no campo das disciplinas, (COSTA; MOREIRA, 2007), tal como ocorrem nos campos científicos. E isso pode ser um impeditivo de hibridizações necessárias no arcabouço do currículo, como inovação e novas formas de pensá-lo. Essa ideia é ratificada por Moreira (2007) ao afirmar, “Há corporativismo, sim, além de desconhecimentos sobre a historicidade das disciplinas e da disciplinaridade”, continua, “Para alguns, tomara que sejam poucos, os saberes vêm de lugar nenhum e estão aí para todo sempre” (COSTA; MOREIRA, 2007, p. 75). Essa relação holonímica entre currículo e disciplinas, as quais são consideradas de um ponto de vista essencialista, é o que se tem designado em um estudo recente de ordem disciplinar em relação a uma *ordem artística*.

Essa segunda ordem referida está sendo compreendida como o caleidoscópio de saberes, que não se identificam com as disciplinas naturalizadas, das quais Moreira (2007) menciona. Nesse sentido, ultrapassa também as onze áreas legitimadas de artes: arte digital, cinema, dança, escultura, fotografia, história em quadrinhos (HQ), jogos eletrônicos, literatura, música, pintura, teatro. Isso, porque está incluso nessa noção, a produção daqueles segmentos que surgiram depois da Nova Sociologia da Educação (NSE). O resultado, desses dois eixos, articula o currículo ternário de cultura.

Em artigo intitulado *Mais uma lição: sindemia covidica e educação*, Veiga-Neto (2020) desenvolve um estudo ampliado e radical das condições de vida em contexto da sociedade atual. O autor faz um esforço hercúleo, no sentido de apresentar um diagnóstico discursivo que tem sido produzido nos meandros da pandemia. A responsabilidade política e da ciência com a situação calamitosa e descalabro social, das autoridades do poder

hegemônico, está em falta e por isso precisariam aprender algumas lições. As lições que devemos incorporar precisam ser consideradas na incerteza da realidade, imposta pela covid-19, mas segundo Veiga-Neto (2020) uma pandemia envolve questões do campo biomédico, geográfico – fenômenos naturais, e fenômenos sociais e culturais. Nesse sentido, amplia um campo fértil de pesquisa e busca de contribuições de todas as áreas do conhecimento para o estudo das relações aí possíveis, e consequentes ações racionais.

Para os interesses mais prementes desse estudo, o esquema apresentado por Veiga-Neto (2020), de uma Educação Científica, é um enunciado importante no elo dos estudos em currículo atual. Todavia, pode auxiliar no desenvolvimento de planos de ensino e aprendizagem mais humanizados, em contextos no qual impera processos de “negacionismo, terraplanismo, conspiracionismo, fundamentalismo, anticientificismo, tribalismo e o refratarismo” (VEIGA-NETO, 2020, p. 6). Dessa forma, o autor sugere um *texto* que expresse dois eixos, que precisam ser praticados em interconexão: dimensão gnosiológica e outra formativa. Para um pensamento não estulto, o autor propõe:

1) *Dimensão gnosiológica*: são os conteúdos curriculares, compostos de informações e conhecimentos importantes. Esses elementos cumprem duas funções, sem as quais seriam de pouco valor: ampliar o repertório, de modo articulado, e promover a capacidade de operações mentais, mais racionais e complexas. *Dimensão formativa*: está relacionada ao exercício de atitudes éticas. Pensando numa vida coletiva, Veiga-Neto (2020) sugere incluir no currículo atividades de laboratórios, projetos, atividade de campo, e outras que possam desenvolver o espírito de coletividade. Esse tópico se divide em quatro outros que especificam de modo sucinto o que se pode considerar nesse exercício. 2.1) relação equilibrada entre interesses individuais e coletivos; 2.2) em oposição ao presentismo estar a *capacidade de escuta* de autoridade, pela sua história, e posição que ocupa em determinado encadeamento da rede social; 2.3) *princípio da caridade* o qual não estar ligado a questões religiosas ou humanitárias, mas na certeza que se atribua as melhores das intenções para com o outro, nas mais diversas situações: comunicação, controvérsia, diálogos, é uma escuta qualificada, compreensiva e de compromisso ético para o outro; 2.4) o desenvolvimento da *governamentalidade*, envolve o governo de si e dos outros, e o governo que esses outros exercem sobre aquele; daí forma-se o sujeito como *terceiro domínio*, que é o resultado dessa relação do sujeito consigo mesmo mais as ações dos outros: 2.4.1) *Primeira digressão* - em uma Educação Científica, focaliza na formação de sujeitos racionais e capazes de elaborar raciocínios lógicos, que por formar subjetividades mais afim de se autogovernar e governar os demais, segundo o autor, é uma educação que vai além da formação de trabalhadores braçais; 2.4.2) *Segunda digressão*, o foco está no que o autor designa de *terceiro domínio*, pela dimensão formativa da subjetividade, para tanto, há um deslocamento da posição de poder em relação à categoria de governo. Enquanto poder se aproxima da ideia de quem está acima, governar está mais próximo de aquiescência, relações de trocas, há uma racionalidade envolvida.

3 I ALGUNS DADOS: OS LIMITES DA AÇÃO CURRICULAR

A Organização das Nações Unidas (ONU) propôs, em 2015, um plano de ação, o qual ficou conhecido como Agenda 2030. Ao todo são 17 objetivos e 169 metas, dizem respeito às ações a partir de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Foi assinada por membros de 193 países, num encontro que ocorreu em Nova York, nos dias 25 e 27 de setembro. Chamo atenção para o objetivo 4, que tem a ver com a ideia de *Educação de Qualidade*. Não irei aprofundar em análise econômica, mesmo sabendo que o termo *qualidade* seja do dicionário neoliberal, estudos, sobre a noção de qualidade total na educação, já foram aferidos com maestria, por outras pesquisas (GENTILI, 2013; SILVA, 2015; BAUMAN, 2015). O objetivo, da Educação de Qualidade, está dividido entre 10 metas, dentre as quais me restrinjo, aqui, a duas delas, que dizem o seguinte:

4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade; 4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática (ONU, 2015).

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) aglutina-se a uma dívida com um determinado segmento da população. Assim reza o texto:

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000).

O discurso aí empregado considera os jovens e adultos, aquelas pessoas afastadas por diversos fatores do espaço escolar, mas que de alguma forma contribuíram para o crescimento das cidades. Rediz também que embora a falta da leitura e escrita não fosse objeto de apropriação, poderiam ser considerados como instrumentos de exercício da cidadania. Conforme o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, o diagnóstico de 1996, citando o IBGE, mostrava que havia “15.560.260 pessoas analfabetas na população de 15 anos de idade ou mais, perfazendo 14,7% do universo de 107.534.609 pessoas nesta faixa populacional” (BRASIL, 2000, grifo meu). Três funções da EJA são destacadas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000: função reparadora, função equalizadora e função qualificadora. Como será que se encontra os dados-enunciados, mais atuais?

A *função reparadora* está centralizada no discurso da história marginalizada, de pessoas dos diferentes grupos sociais e culturais. A *função equalizadora* foca a diferenciação de tratamento, em conformidade com as necessidades e interesses do proponente à

escolarização. A *função qualificadora* seria aquela voltada à profissionalização técnica, e educação ao longo da vida. Para ingressar na EJA, tanto no primeiro segmento, quanto no segundo, do Ensino Fundamental a pessoa precisa ter 15 (quinze) anos completos, e 18 (dezoito) anos completos, para ingresso no terceiro segmento, Ensino Médio. Dados, de 2019 do IBGEeduca, apontam que há 11 milhões de analfabetos no Brasil – com 15 anos ou mais. O *V Relatório luz da sociedade civil agenda 2030 de desenvolvimento sustentável Brasil* mostra um decrescente investimento na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil – que varia em 2016 de R\$ 589,8 milhões, para R\$ 13,5 milhões, em 2020. Esses Relatórios apontam os dados abaixo.

A meta 4.3 se manteve em retrocesso em 2021, em decorrência dos cortes orçamentários. A execução financeira da Educação de jovens e adultos (EJA) em 2020 foi de R\$ 13,5 milhões, contra R\$ 589,8 milhões em 2016 – ano de referência para o teto de gastos¹² (gráfico 2.1). Em 2014 eram apenas 2,8% (101.714) das 3.653.530 matrículas de EJA integradas à profissionalização, porcentagem que caiu para 1,6% em 2020, ou 53.392 das 3.273.668 matrículas da modalidade (RELATÓRIO LUZ, 2021).

A meta 4.6 segue estagnada. Além da manutenção dos índices de analfabetismo desde 2011, a alfabetização funcional de adultos (pessoas de 15 a 64 anos) por sexo e de jovens (pessoas de 15 a 24 anos), aponta leve queda na proficiência (RELATÓRIO LUZ, 2021).

No **Brasil**, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) **2019**, a taxa de **analfabetismo** das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em **6,6%** (11 milhões de analfabetos) (IBGEeduca, 2021).

Se retomarmos as discussões iniciais, que foram desenvolvidas sobre os primórdios do termo currículo, seria provável que o espaço de um artigo não daria de conta para um cotejo entre teoria e prática, sobre todas formas de relações possíveis. Mas algumas indagações podem ser importantes de serem feitas, pois, uma das articulações mais evidentes é que o currículo, por mais articulado que seja, parece não poder dar de conta de uma aprendizagem significativa, representada pela educação científica – que possam fazer ciência e defender a ciência, como proposto por Veiga-Neto (2020). O número de pessoas, sem o domínio do código escrito e da leitura, é um dos fatores criadores de barreiras ao exercício pleno da cidadania, conforme apresentado no Parecer CNE/CEB nº 11/2000; tornando, assim, um espaço em aberto, para pôr em ação aqueles princípios curriculares, especificados por Veiga-Neto (2020): uma política ética para uma educação democrática.

O debate sobre *currículo*, se é uma instância metodológica ou de organização, ou é os conteúdos propriamente dito a serem ensinados, parece à primeira vista uma encenação insossa. Todavia, se poderia questionar: será que esses 11 milhões de pessoas de 15 anos ou mais, referidos pelo IBGEeduca, são os vitimizados pela escola reprodutivista, denunciada pela teorização “crítica”? Ou tem a ver com o tipo de dados que representam decréscimo de investimento que em “2020 foi de R\$ 13,5 milhões, contra R\$ 589,8

milhões em 2016 – ano de referência”? Ou são forças que conjugadas executam o projeto da exclusão, do modo como Bourdieu (por exemplo) entende a reprodução cultural da escola-currículo? Nesse sentido se pode, talvez, considerar que a escola e seu currículo tal como analisado, de Althusser a Giroux, permite o momento de dizer: a escola reproduz pelo seu conteúdo, pelas relações que são engendradas ali, pela equalização do currículo mais de acordo com a realidade de alunos e alunas, possuidores de um capital cultural legitimado precedente, e pela falta de investimentos em infraestrutura-financeira? Esses discursos práxis, nos permite continuar indagando os papéis da escola e a sociedade em relação àquela Educação Científica sugerida por Veiga-Neto (2020), nos dias atuais. Se a escola precisa trabalhar a partir de um currículo democrático, como ressalta as teorizações mais recentes, analisada nesse texto; que seja capaz de contemplar as demandas dos grupos sociais e culturais, de modo algum pode ser efetivado se não tiver acompanhado de políticas econômicas, sociais, culturais, e o apoio de amplos setores do Estado.

4 | NOTAS FINAIS

As discussões sobre currículo ficam estagnadas, se não se busca fazer a ponte, entre o que a escola produz e reproduz, com os recursos oferecidos pela sociedade, como forma de materializar o projeto da educação democrática. A origem do termo *currículo* surge com Cícero 43 a.C, que utilizou pela primeira vez um conceito de *vitae curriculum*, próximo do que se entende hoje pelo lattes CNPq; em termos escolares não se dissocia das influências de Peter Ramus, mais precisamente em 1575, e a doutrina calvinista; a Universidade de Glasgow é o primeiro ambiente de reconhecimento do termo, como categoria organizadora dos conteúdos do processo de escolarização. Os Estudos em Currículo surgem no início do século XX, enquanto campo profissional de pesquisa, a partir dos estudos americanos.

Reconhece hoje em dia, uma limitação na produção sobre currículo, que esteve mais fértil entre as décadas de 1970 e 1990, assim urge novas abordagens. Posicionamentos teóricos sobre o assunto, geralmente, são de orientação “crítica”, no interior do marxismo. Essa corrente tem sido questionada, da sua hegemonia, em contraste com inovações propostas pelas vertentes surgidas, tendo como base a Nova Sociologia da Educação. O feminismo, os Estudos Culturais, o pós-estruturalismo, pós-modernismos, são algumas das arenas que têm buscado promover novas perspectivas e formas de pensar o currículo contemporâneo. O tecnicismo educacional, iniciado em 1918, em relação a propostas mais progressistas, sugere que os interesses mercadológicos, nem de longe pode ficar à margem das questões sobre educação e formação, na e para a cidadania ao longo da vida. O currículo, sendo um método de organização de conteúdos, ou propriamente os conteúdos, ou informações e conhecimentos a serem trabalhados na escola, por si só, não resolve os problemas da educação de qualidade científica e ética; necessária, principalmente, no contexto da sindemia covídica atual.

Os enunciados propostos, teve como objetivo descrever e analisar contribuições da teorização curricular contemporânea, para pensar a educação escolar, de modo específico, sem deixar de reconhecer outras formas extraescolares de aprendizagem; alcançando, não de um ponto de vista essencialista, ou naturalista, mas discursivo, social e cultural os adventos da historicização curricular, sem interesse em esgotar o assunto. Assim, considera que a escola e tudo que está implicado nela pode contribuir, contrahegemonicamente, com um *discurso* da diferença, legitimando novos temas, outras configurações de currículo, visto que é um gênero discursivo/cultural. De outro modo, se os estudos históricos sobre currículo apontam que a escola produz e reproduz ideologias ou determinadas representações, a escola pública pode ativar formas de vocalização e legitimidade intelectual de seus professores/as e alunos/as, na invenção de uma outra escola, outra sociedade, mais igualitária, solidária, justa e equilíbrio nas demandas dos interesses individuais e coletivos; exercício da escuta, *princípio da caridade*, e da relação *terceiro domínio/governo* como forma de iniciar uma democracia inclusiva e inclusivamente. Os dados mostram a oportunidade de buscar resolver as discrepâncias existente entre o teórico e o prático – algo que está ainda em aberto.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **A riqueza de poucos beneficia todos nós?**. – 1. ed. - Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. PARECER CNE/CEB 11/2000 – HOMOLOGADO. Despacho do Ministro em 7/6/2000, publicado no Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15.

CORAZZA, Sandra M. Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago. 2001 N° 17. Disponível em: <https://www.scielo.br/lj/rbedu/a/hZDxznb3nQ3T6Stb3YzXsJz/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 29 set. 2021.

CHARAUDEAU, Patrick. **Uma análise semiolinguística do texto e do discurso**. In. PAULIUKONIS, M. A. L. e GAVAZZI, S. (Org.s.) *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-27.

GANDIN, Luís A.; PARASKEVA, João M.; HYPOLITO, Álvaro M. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.1, pp.5-14, Jan/Jun. 2002. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/tomaz.pdf> Acesso em: 28 set. 2021.

GARCIA, Regina L.; MOREIRA, Antonio, F. B. Começando uma conversa sobre currículo. In. GARCIA, Regina L.; MOREIRA, Antonio, F. B. (Org.s.) **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. - 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2012. p. 9-44.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. *In.* GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** – 19. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 215-238.

GRUPO DE TRABALHO DA SOCIEDADE CIVIL PARA A AGENDA 2030. **V Relatório luz da sociedade civil agenda 2030 de desenvolvimento sustentável Brasil.** Disponível em: <https://tagenda2030.org.br/quem-somos-2/> Acesso em: 28 set. 2021.

HAMILTON, David. Origens dos termos educacionais “classe” e “currículo”. **Revista Iberoamericana de Educación.** Número 1 - Estado y Educación Enero - Abril 1993. Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a06.htm> Acesso em: 29 set. 2021.

IBGE - Instituto brasileiro de geografia e estatística. **Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade (2019).** Rio de Janeiro, IBGE, 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html> Acesso em: 29 set. 2021.

MACHADO, Irene. Pensamento semiótico sobre a cultura. Vitória (ES), vol. 2, n. 2. **SOFIA** Agosto 2013. Versão eletrônica. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002424004.pdf> Acesso em: 29 set. 2021.

MOREIRA, Antonio F. B. A escola poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente. *In.* COSTA, Marisa V. (Org.) **A escola tem futuro?** – 2. ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 51-76.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Plataforma Agenda 2030 – acelerando as transformações para a Agenda 2030 no Brasil.** Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/> Acesso em: 29 set. 2021.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, J. O que significa o currículo. *In.* SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** – Porto Alegre/RS: Penso, 2013. p. 16-35.

SILVA, Tomaz T. da. A “nova” direta e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In.* GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz T. da. (Org.s). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** – 15. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 11-30.

SILVA, Tomaz T. da. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. *In.* SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** – 5. ed. – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002. p. 247-258.

SILVA, Tomaz. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** – 3ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

SOUSA, Marcelo M. **A Constituição Histórica e Legal do Curso de Pedagogia: o desafio da formação de professores.** 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Univás, Pouso Alegre, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Mais uma Lição: sindemia covídica e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109337, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/FtpkV5RY3Q64nvBdvxbSXwg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 28 set. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? *In.* VEIGA-NETO, Alfredo J. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. – Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9-56.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adolescente 53, 55, 59, 60, 61, 179, 190

África 91, 166, 169, 175, 176, 177, 178, 185

Alfabetização 38, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 174, 177, 216, 220, 221, 275

Ambiente virtual de aprendizagem 74, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 105

Aplicativo educacional 110

Argumentación escrita 146, 148, 152, 153, 161, 162, 163, 164

Artistas afrodescendentes 84, 88, 89

Assistência estudantil 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24

C

Conferências internacionais de instrução pública 233, 236, 240

D

Desenvolvimento 5, 6, 8, 9, 12, 16, 19, 20, 36, 37, 38, 41, 46, 52, 53, 54, 55, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 75, 77, 86, 87, 99, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 131, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 143, 144, 145, 166, 167, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 177, 179, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 213, 215, 217, 218, 219, 222, 223, 226, 227, 229, 237, 238, 270, 273, 275

Dualidade 1, 2, 3, 4, 6, 8, 10

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 60, 61, 63, 64, 65, 67, 68, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 93, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 117, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 164, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 174, 176, 177, 185, 192, 193, 212, 213, 215, 216, 221, 222, 223, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 249, 250, 252, 253, 255, 256, 265, 266, 267, 268, 270, 273, 275

Educação ambiental 123, 124, 126, 127, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145

Educação antirracista 1, 2

Educação básica 2, 4, 8, 10, 15, 19, 43, 46, 47, 48, 50, 51, 65, 72, 84, 85, 89, 93, 96, 107, 141, 145, 241, 242, 253, 255, 256, 275

Educação científica 25, 26, 34, 36, 38, 39, 138

Educação lúdica 110

Educação Matemática 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 275
Educação Museal 222
Educação não formal 266, 267
Educação superior 3, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 74, 77, 78, 82, 212
Ensaio argumentativo 146
Ensino da Arte 84, 95
Ensino de Biologia 74
Ensino e aprendizagem 7, 27, 31, 36, 75, 102, 108, 128, 213, 214, 220, 222, 223, 251
Ensino remoto 97, 98, 104, 105, 106, 107, 108
Ensino secundário 4, 233, 234, 235, 236, 239, 240
Estudos curriculares 25, 26, 31
Ética 25, 38, 39, 124, 126, 216, 250
Evidências visuais 202, 203
Extensão comunitária 53

F

Ficção 166, 167
Formação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 16, 17, 22, 26, 30, 32, 33, 34, 36, 39, 41, 44, 45, 47, 50, 53, 59, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 91, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 105, 106, 107, 108, 109, 121, 122, 123, 124, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 137, 138, 143, 144, 145, 147, 167, 212, 213, 215, 217, 218, 219, 220, 228, 231, 232, 234, 236, 239, 245, 247, 253, 266, 269, 270, 273, 274, 275
Formação de professores 41, 64, 66, 67, 72, 75, 86, 97, 105, 106, 129, 130, 132, 213, 217, 220, 275
Formação emancipadora 1, 7
Formação humana 1, 2, 6, 8, 47

G

Gestão escolar 43, 45, 46, 47, 48, 241
Gestão participativa 241, 242, 245, 246, 248, 249, 251, 252
Grupos de pesquisas em educação 43
Guiné-Bissau 166, 167, 168, 169, 171, 172, 174, 177

I

Interdisciplinaridade 112, 125, 131, 133, 135, 145
Interface tangível 110

J

Jovens 18, 32, 33, 37, 38, 40, 41, 47, 61, 136, 167, 178, 179, 184, 185, 186, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 228, 239, 266, 267, 270

L

Lei 10.639/03 84

Letramento digital 213, 215

M

Mapeamento 54, 82, 101, 102, 103, 108, 214

Matemática 37, 64, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 112, 117, 118, 123, 132, 253, 255, 256, 259, 261, 262, 263, 264, 265, 275

Metodologia 2, 41, 49, 54, 69, 77, 88, 98, 103, 112, 115, 116, 118, 119, 121, 125, 131, 132, 135, 138, 139, 143, 194, 212, 217, 253, 266

Moodle 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83

Museus 80, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232

Museus virtuais 222, 223, 225, 227, 228, 231

O

Objetivos de aprendizagem 202

Organización de evidencias 202

P

Pandemia 35, 36, 97, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 139, 141

Pensamento crítico 145, 147, 266

Pensamiento crítico 146, 148, 158, 159, 161, 163

Percepção ambiental 135, 136, 142

Periódicos 43, 101, 102, 103, 104, 107, 108, 139

Permanência 5, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 24

Pesquisa em educação 43, 45, 83, 132

PNAIC 62, 63, 64, 68, 69, 72, 275

Políticas educacionais 23, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 62, 63, 236

Práticas de leitura 68, 71, 98, 266, 267

Professores escolares 53

Projeto político pedagógico 47, 127, 143, 241, 242, 246, 247, 248, 250, 252

R

Realidade aumentada 110, 111, 112, 113, 117, 118, 225, 232

Recursos tecnológicos digitais 213, 216, 217, 218, 219

Reforma Francisco Campos 233, 235, 236, 238, 239

Relações comunidade-instituição 53

S

Sindemia 25, 26, 27, 34, 35, 39, 42

Softwares educativos 253

T

Tecnologia 1, 4, 9, 59, 76, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 89, 92, 95, 96, 99, 101, 102, 109, 117, 214, 215, 222, 223, 224, 229, 230, 232, 253, 254, 266

Tocantins 123, 124, 125, 126, 131, 132, 253

V


Verbetes 43, 44, 45, 49


Violência 41, 54, 178, 179, 180, 181, 183, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 193





A Educação

enquanto instrumento de
emancipação e promotora
dos ideais humanos

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 


[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 




A Educação

enquanto instrumento de
emancipação e promotora
dos ideais humanos

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 