

Américo Junior Nunes da Silva

André Ricardo Lucas Vieira

(Organizadores)



# Educação:

Avaliação e políticas públicas no  
Brasil e na América Latina

 **Atena**  
Editora  
Ano 2022

Américo Junior Nunes da Silva

André Ricardo Lucas Vieira

(Organizadores)



# Educação:

Avaliação e políticas públicas no  
Brasil e na América Latina

 **Atena**  
Editora  
Ano 2022

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

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<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> 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<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> 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<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> 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<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> 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<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> 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<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> 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<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> 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



# Educação: avaliação e políticas públicas no Brasil e na América Latina

**Diagramação:** Camila Alves de Cremo

**Correção:** Yaiddy Paola Martinez

**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga

**Revisão:** Os autores

**Organizadores:** Américo Junior Nunes da Silva  
André Ricardo Lucas Vieira

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: avaliação e políticas públicas no Brasil e na América Latina / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, André Ricardo Lucas Vieira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0640-2

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.402221010>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Vieira, André Ricardo Lucas (Organizador). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

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

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



**Atena**  
Editora  
Ano 2022

## 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

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo asseverados ataques nos últimos anos. O cenário político de descuido e destrato com as questões educacionais, reverberado de um processo histórico, também vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência.

Este livro, intitulado **“Educação: Avaliação e políticas públicas no Brasil e na América Latina”**, da forma como se organiza, assume um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os diferentes sujeitos que fazem parte dos movimentos educacionais.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de espaços de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade acadêmica, escolar e toda a sociedade. Portanto, os inúmeros capítulos que compõem esta obra tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que os entrecruzam.

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 as diversas problemáticas que os movem. O ato de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobiliza-se também os/as leitores/as, os/as incentivando a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a Educação. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma provocativa, lúdica e engajada leitura!

Américo Junior Nunes da Silva  
André Ricardo Lucas Vieira




## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

#### NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE OS RUMOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL


Everton Marcos Batistela  
Airton Carlos Batistela  
Celso Eduardo Pereira Ramos  
Manoel Adir Kischener  
Mariza Rotta

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210101>

### **CAPÍTULO 2..... 12**

#### A TRAMITAÇÃO DA LEI “DARCY RIBEIRO” E INFLUÊNCIA DAS DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO DO BANCO MUNDIAL PARA A AMÉRICA LATINA


Suzana Pinguello Morgado  
Vanessa Freitag de Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210102>

### **CAPÍTULO 3..... 27**

#### EDUCAÇÃO NÃO FORMAL COM IMIGRANTES ADULTOS: ENSINO, ACOLHIMENTO E SOLIDARIEDADE DE CLASSES


Ana Paula Santana de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210103>

### **CAPÍTULO 4..... 38**

#### AVALIAÇÃO EDUCACIONAL ALINHADA À BNCC: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE


Verediana Fernandes Sobradriel Fim  
Lilian Fávoro Alegrâncio Iwasse  
Viviane da Silva Batista

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210104>

### **CAPÍTULO 5..... 54**

#### AFETAR O OUTRO SENSIVELMENTE


Kássia Silva de Freitas








 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210105>

### **CAPÍTULO 6..... 63**

#### COMPARTILHAR CONHECIMENTO NO CONTEXTO DA GESTÃO ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA


Renata Cervinhani  
Arthur Guaberto Bacelar Urpia  
Letícia Fleig Dal Forno

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210106>

<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>77</b>
FORMAÇÃO DOCENTE: O CURRÍCULO COM PROJETOS, TÁTICAS E LAÇOS PARA A CRIAÇÃO DE ‘CONHECIMENTOSSIGNIFICAÇÕES’	
Andrea de Farias Castro	
Maria do Carmo de Moraes Mata Rodrigues	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210107">https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210107</a>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>82</b>
IMPORTÂNCIA E LIMITES DOS CONSELHOS DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE SOCIAL DA EDUCAÇÃO – CACS	
Daniel Marques de Freitas	
Elias Canuto Brandão	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210108">https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210108</a>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>93</b>
ESCUA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO EM SERVIÇO: DESAFIOS DOCENTES E A EDUCAÇÃO EM PRISÕES NO AMAZONAS	
Emerson Sandro Silva Saraiva	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210109">https://doi.org/10.22533/at.ed.4022210109</a>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>112</b>
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE	
Maria Ilda de Ornelas Velosa Costa	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101010">https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101010</a>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>123</b>
DIFICULDADES NA EFETIVAÇÃO DOS OBJETIVOS DO PIBID EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATOS DO SUPERVISOR, DE PROFESSORES E PIBIDIANOS	
Joel Ramos da Silva	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101011">https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101011</a>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>129</b>
POLÍTICA EDUCACIONAL E A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO CIDADÃ NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Mauro Antonio de Oliveira	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101012">https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101012</a>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>138</b>
SOCIEDADE CIVIL ATIVA E NOVAS SOCIABILIDADES DO CAPITAL: AS FORMULAÇÕES DO IBP E O PROGRAMA PETROBRAS SOCIOAMBIENTAL NO ENTORNO DA REDUC	
Marcio Douglas Floriano	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101013">https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101013</a>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>151</b>
ESTUDO HISTÓRICO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE	

## SURDOS E SUA EFETIVIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Ana Beatriz Oliveira da Silva  
Iago Quinto Brandão  
Lucas dos Santos da Silva  
Kelly Rodrigues Barbosa  
Sheyla de Nazaré da Silva Chaves  
Paulo Sérgio de Almeida Corrêa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101014>

### **CAPÍTULO 15..... 168**

#### PARADIGMAS CONTEMPORÂNEOS DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL


Aldaci Lopes  
Ana Cabanas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101015>

### **CAPÍTULO 16..... 181**

#### TEORIA POSITIVISTA-FUNCIONALISTA E EDUCAÇÃO: PENSANDO OS DESAFIOS EDUCACIONAIS PARA O SÉCULO XXI


Everton Marcos Batistela  
Airton Carlos Batistela  
Celso Eduardo Pereira Ramos  
Manoel Adir Kischener  
Mariza Rotta

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101016>

### **CAPÍTULO 17..... 189**

#### UM ESTUDO DO APROVEITAMENTO DE VAGAS E TAXA DE CONCLUINTES EM CURSOS A DISTÂNCIA DE UMA INSTITUIÇÃO VINCULADA AO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL


Renata Patrícia Lima Jeronymo Moreira Pinto  
Antonio Marcos Moreira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101017>

### **CAPÍTULO 18..... 201**

#### A INSERÇÃO E EVOLUÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA


Danielly da Silva Francisco  
Rudson Carlos da Silva Jovano

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101018>

### **CAPÍTULO 19..... 208**

#### OS MECANISMOS DE COESÃO E COERÊNCIA PARA A CONFIGURAÇÃO DE REPORTAGENS, SOBRE AS PROFISSÕES DO LUGAR, ESCRITAS POR ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Quitéria da Silva  
Adna de Almeida Lopes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101019>

**CAPÍTULO 20.....226**

ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Laurena Brandão de Oliveira e Araújo


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101020>

**CAPÍTULO 21.....233**

A EFETIVAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM POR MEIO DA EDUCAÇÃO VIRTUAL

Eulália Cristina Ferreira Barros

Cassiana Fagundes da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101021>

**CAPÍTULO 22.....243**

DINAMIZANDO AS AULAS DE MATEMÁTICA E GEOMETRIA COM O AUXÍLIO DO SOFTWARE GEOGEBRA

Lidiane Ferreira Nunes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101022>

**CAPÍTULO 23.....249**

TEORIA E PRÁTICA NA VISÃO DE PROFESSORAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DO PNAIC

Daniela Guse

Lidnei Ventura

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101023>

**CAPÍTULO 24.....262**

SER ALUNO E PACIENTE: UM NOVO OLHAR SOBRE O ACESSO PEDAGÓGICO HOSPITALAR

Amanda Flores Scremin

Jane Schumacher

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101024>

**CAPÍTULO 25.....274**

INSPEÇÃO ESCOLAR – FUNÇÃO ESQUECIDA

Adelcio Machado dos Santos

Rita Marcia Twardowski

Audete Alves dos Santos Caetano

Danielle Martins Leffer

Alisson André Escher

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.40222101025>

**SOBRE OS ORGANIZADORES .....281**

**ÍNDICE REMISSIVO.....282**

# CAPÍTULO 2

## A TRAMITAÇÃO DA LEI “DARCY RIBEIRO” E INFLUÊNCIA DAS DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO DO BANCO MUNDIAL PARA A AMÉRICA LATINA

Data de aceite: 03/10/2022

**Suzana Pinguello Morgado**

Universidade Estadual do Paraná  
<http://lattes.cnpq.br/5689450945121821>

**Vanessa Freitag de Araújo**

Universidade Estadual de Maringá  
<http://lattes.cnpq.br/8491095222648301>

**RESUMO:** Trata-se de uma análise bibliográfica-documental sobre o processo de elaboração e tramitação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB nº. 9394/96) e as diretrizes para educação do Banco Mundial para a América Latina, traçando um paralelo entre as mesmas a fim de avaliar as consequências das influências das organizações internacionais de investimentos em relação à legislação brasileira, que repercutem de maneira decisiva no ensino. As políticas neoliberais que orientam a educação brasileira, contribuíram para o aumento da pobreza da população, aprofundando a desigualdade, bem como não desenvolvem a consciência crítica dos educandos e, até mesmo de educadores e trazem, camuflados interesses que conduzem à exclusão social. Além disso, este trabalho fará também uma breve análise da biografia de Darcy Ribeiro (1922-1997), autor da lei que mais tarde levaria seu nome em póstuma homenagem. A lei sancionada em dezembro de 1996, 35 anos depois da promulgação da primeira LDB e, em substituição a outro projeto que tramitou no Congresso Nacional por oito anos (1988 a 1996), elaborada por educadores,

gerou bastante polêmica, uma vez que a mesma possibilita diversas interpretações e omite assuntos importantes, como o processo de avaliação institucional e a fragmentação do ensino superior.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. América Latina. Políticas Públicas. Legislação Educacional. Banco Mundial.

### THE PROCEEDING OF THE “DARCY RIBEIRO” LAW AND THE INFLUENCE OF THE WORLD BANK GROUP EDUCATION GUIDELINES FOR LATIN AMERICA

**ABSTRACT:** This is a bibliographical-documentary analysis of the process of elaboration and processing of the Law of Directives and Bases for National Education (LDB nº. 9394/96), in portuguese *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional*, and the guidelines for education of the World Bank Group for Latin America, comparing them in order to assess the consequences of the influences of international investment organizations in relation to brazilian legislation, which have a decisive impact on education. The neoliberal policies that guide brazilian education have contributed to the increase in the population's poverty, deepening inequality, as well as failing to develop the critical awareness of students and even educators and bring camouflaged interests that lead to social exclusion. In addition, this work will also make a brief analysis of the biography of Darcy Ribeiro (1922-1997), author of the law that would later bear his name in posthumous homage. The law enacted in December 1996, 35 years after the promulgation of the first LDB and,

replacing another project that passed through the National Congress for eight years (1988 to 1996), drawn up by educators, generated a lot of controversy, since it allows for different interpretations and omits important issues, such as the institutional evaluation process and the fragmentation of higher education.

**KEYWORDS:** Education. Latin America. Public policy. Educational Legislation. World Bank Group.

## INTRODUÇÃO

A influência do Banco Mundial<sup>1</sup> na política macroeconômica brasileira é possível ser constatada desde a década de 1970, todavia, é nos anos 1990 que tal movimento ganha força, especialmente com as reformas educacionais. É possível, nessa conjuntura, que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº. 9394/96) coincida com as propostas do Banco Mundial.

A análise do complexo processo de tramitação da LDB, claramente marcado por disputas políticas, também permite vislumbrar a interferência direta de agências transnacionais na criação das próprias leis. Em um contexto de reabertura da democracia, um cuidadoso e longo debate travou-se nas entidades representativas das classes ligadas à educação, que idealizavam a criação de uma lei com a participação popular. Todavia, manobras políticas culminaram na aprovação de um projeto construído unilateralmente, tal como salienta Peroni (2003).

A política de crédito do Banco Mundial é definida enquanto cooperação ou assistência técnica. Todavia, trata-se de um financiamento com modelo de empréstimo convencional, tendo em vista os pesados juros e a rigidez das regras. Acrescenta-se também as políticas e determinações obrigatórias inerentes ao processo de financiamento, fenômeno conhecido como políticas guarda-chuva em que, uma política que atenda ao escopo social deve ser adotada pelo país requerente, toda vez que há uma demanda nova de empréstimo, dessa forma, as organizações internacionais criam um vínculo forte entre a agência de financiamento, o país solicitante e a organização de cunho social vinculada ao sistema ONU.

Nesse sentido, os créditos concedidos à educação não são realizados para que um país busque sua autonomia e desenvolvimento, levando em consideração suas especificidades e necessidades, mas integram projetos econômicos que compõem a dívida externa de um país (FONSECA, 1998). Dada a forte influência dessa instituição no Brasil, o conhecimento de suas propostas é fundamental para que os educadores compreendam os caminhos das políticas externas.

---

1 O Banco Mundial, fundado em 1944 e contando atualmente com 185 países membros, faz empréstimos que visam à minimização da pobreza. Ressalta-se que a distinção entre o FMI e o BM se dá ao passo que o Fundo deve controlar a balança de pagamento a todos os países membros, enquanto que o BM presta auxílio aos países em desenvolvimento para financiar projetos em educação, infraestrutura e meio ambiente. No entanto, as funções dos organismos multilaterais tiveram mudanças de foco para o financiamento a partir da década de 1970 (MORGADO, 2011, p. 16).

Para compreender o cenário educacional brasileiro vinculado à sua lei magna, recorreremos ao educador Darcy Ribeiro (1922–1997) e seu projeto para a educação brasileira, a LDB. E, para um melhor entendimento, não só da situação da educação no Brasil, mas em todos os países da América Latina, os fundamentos e as diretrizes do Banco Mundial para a educação também serão abordados, com a finalidade de traçar um paralelo entre ambas, com o intuito de entender a motivação sobre a forma como a LDB foi elaborada e os reais interesses atribuídos a ela.

Para o presente estudo, foi feita uma análise dos dados coletados através da junção do material teórico e documental pesquisado com as diretrizes do Banco Mundial para a educação na América Latina, a fim de verificar se o praticado se alinha às normas do Banco Mundial, em outros termos, se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atende às reais necessidades dos educadores e educandos brasileiros.

São inúmeras as discussões sobre a educação brasileira, principalmente com relação à polêmica “Lei Darcy Ribeiro” e aos empréstimos internacionais, e são questões bastante atuais e importantes que merecem cuidadosas análises. Com a análise da LDB, desde seu projeto inicial, ao atual aprovado, é possível se ter uma noção do que ocorria, politicamente, na época e, suas repercussões até os dias atuais, tendo em vista os financiamentos internacionais, não somente na área da educação, suas exigências e a postura do governo em relação a estes.

## **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: APONTAMENTOS CONTEXTUAIS**

No Brasil, a legislação que determina as normas e regulariza a conjuntura das modalidades de ensino é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei Nº 9394/96), que mais tarde levaria a alcunha de “Lei Darcy Ribeiro”. O que poderia ser considerado uma póstuma homenagem ao seu criador, todavia trata-se de uma particularidade própria do cenário político brasileiro:

As leis de educação invariavelmente tinham origem no Poder Executivo, tanto assim que, normalmente, recebiam o nome da autoridade de cuja iniciativa dependia seu encaminhamento, o que pode ser constatado desde os tempos coloniais (SAVIANI, 1997, p. 381).

A lei sancionada “[...] depois de um parto interminável e em meio a algumas satisfações e muitas insatisfações” (DEMO, 1997, p.9), pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso em 20 de dezembro de 1996, apresenta algumas características dignas de nota, como a data de legitimação, a substituição da normativa anterior e a tramitação do projeto.

A primeira característica trata-se, infelizmente, de algo comum nas políticas brasileiras: a sua aprovação em regime de urgência, geralmente em datas que não são favoráveis à manifestação popular. Não coincidentemente, a lei magna da educação

nacional foi sancionada na última sessão do ano, às vésperas do natal, em uma sexta-feira. Retrospectivamente, esta prática ainda é comum ao legislativo brasileiro, mesmo no início da terceira década do século XXI.

A lei nº. 9394/96 foi promulgada exatamente 35 anos após a primeira LDB, em 1961, também em 20 de dezembro. Após a ruptura política por conta do golpe militar de 1964, houve reformas nas diretrizes em 1968 e 1971, todavia os militares não consideraram “[...] necessário editar, por completo, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, mas apenas garantir a continuidade da “[...] ordem socioeconômica que se acreditava ameaçada pelo grupo que então exercia o poder político formal, apoiado numa crescente mobilização popular alimentada pela ideologia do nacionalismo desenvolvimentista” (SAVIANI, 1997, p. 25).

É válido destacar que, retomando as palavras de Demo (1997), a proposta para a LDB tramitou morosamente pelo legislativo, sendo que a aprovada foi em substituição a outro projeto que tramitou no Congresso Nacional por oito anos, de 1988 a 1996, mas que foi idealizado por educadores antes mesmo da própria Constituição Federal, conforme contextualiza Saviani (1997, p. 43):

A comunidade educacional organizada se mobilizou fortemente em face do tratamento a ser dado à educação na Constituição Federal que iria resultar dos trabalhos do Congresso Nacional Constituinte instalado em fevereiro de 1987. Antes mesmo que os constituintes entrassem em ação, a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia em agosto de 1986, teve como tema central “A educação e a constituinte”. E na assembleia de encerramento dessa Conferência foi aprovada a “Carta de Goiânia” contendo as propostas dos educadores para o capítulo da Constituição referido à educação. Aí previa-se a manutenção do artigo que definia como competência da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Mantida a mobilização no sentido de garantir que os pontos da “Carta de Goiânia” fossem incorporados ao texto da Constituição, o que se conseguiu quase totalmente, iniciou-se concomitantemente em 1987 o movimento em torno da elaboração das novas diretrizes e bases da educação nacional.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, por iniciativa do deputado Octávio Elísio (1940-2022), foi protocolado na Câmara dos Deputados o projeto nº. 1258/88, que delineava uma proposta para a LDB que refletiam as discussões que já ocorriam nas entidades representativas das classes que compõem os setores educacionais. Inúmeras entidades e associações debatiam amplamente sobre os princípios educacionais a serem incluídos no texto constitucional, tanto que a Campanha Nacional em Defesa da Escola Pública, segundo Peroni (2003), recolheu cerca de 2.678.973 assinaturas em prol da educação no período da constituinte.

Dentre os princípios incluídos no texto constitucional e que devemos destacar estão: a obrigatoriedade, progressiva obrigatoriedade e gratuidade da educação básica; a inclusão das creches na área da educação; a vinculação constitucional dos percentuais de recursos financeiros para a educação; e a educação como direito público e subjetivo.



A princípio, o então deputado Florestan Fernandes (1920-1995) foi, em 1988, o primeiro parlamentar a ser encarregado pela coordenação da comissão de negociação e debate, responsável pelo encaminhamento do processo de elaboração e tramitação do projeto da LDB na Câmara dos Deputados. Foram realizadas pela Comissão de Educação 40 audiências públicas para discussão do projeto. Em agosto do ano seguinte, foi protocolado pelo deputado Jorge Hage o 1º substitutivo, que incorporou mais 13 projetos parlamentares. Saviani (1997, p. 69), ratifica a participação democrática na condução de elaboração da proposta:

O deputado Jorge Hage, na condição de relator, demonstrou [...] habilidade de negociação e foi incansável no empenho em ouvir democraticamente todos os que, a seu juízo, pudessem de alguma forma contribuir para o equacionamento da matéria em pauta, tendo percorrido o país a convite ou por sua própria iniciativa para participar de eventos dos mais diferentes tipos em que expunha o andamento do projeto e acolhia as mais diversas sugestões. Já no primeiro semestre de 1989 foram ouvidas em audiências públicas cerca de 40 entidades e instituições

Em fevereiro de 1990, emergiu o 2º Substitutivo de Jorge Hage, que incorporou sugestões da sociedade civil organizada e incorporou mais de 900 emendas. De acordo com Otranto (1998, p. 3), após um ano de tramitação, o Substitutivo finalmente foi ao “Plenário da Câmara em 1991, onde recebeu 1263 emendas e retornou às Comissões de Educação, Justiça e Finanças, buscando, em sua forma, refletir os anseios educacionais da sociedade brasileira”.

Em 1992, na contramão dos anseios populares e, em concomitância com o processo de abertura comercial emergida após a primeira eleição democrática após o período ditatorial e adesão ao ideário neoliberal pela aproximação do país, às organizações internacionais, observou-se um movimento comandado por parlamentares governistas, ligados ao então Presidente Fernando Collor que visava constituir um substitutivo ao projeto chefiado por Jorge Hage. Iniciou-se no Senado a tramitação de um outro projeto para a LDB, concomitante ao projeto que já corria na Câmara dos Deputados<sup>2</sup>:

[...] um processo de obstrução ao Projeto de LDB que tramitava, democraticamente, na Câmara dos Deputados. O Senador Darcy Ribeiro, junto com o então Senador Marco Maciel e, com a aprovação do MEC, apresentou um novo Projeto de LDB, no Senado Federal, desconsiderando o

---

2 Saviani (1997, p. 142) explica a possibilidade de tramitação de projetos advindos tanto da Câmara quanto de Senado: “[...] numa sistemática de funcionamento bicameral como é o caso do Parlamento Brasileiro, um projeto de lei pode ser apresentado e iniciar sua tramitação, indistintamente, em qualquer uma das duas casas do Congresso. Assim, se um projeto começa a sua tramitação na Câmara dos Deputados, ao ser aprovado deverá seguir para o Senado que funcionará como casa revisora. Uma vez aprovado no Senado, havendo alterações, o projeto deve retornar à Câmara para deliberação final após a qual é encaminhado para sanção ao presidente da República que, por sua vez, detém o direito de veto. Se houver vetos, o projeto deve retornar à Câmara que pode manter ou derrubar os vetos. Só então a lei é promulgada. Caso o projeto comece a tramitar no Senado segue-se o mesmo processo, invertendo-se as posições; nessa hipótese é a Câmara dos Deputados que desempenha o papel de casa revisora. Formalmente é possível também que, estando um projeto tramitando em uma das casas, surja outro projeto sobre a mesma matéria na outra casa. Nesse caso prevalece o projeto que for aprovado antes, transformando a outra casa em câmara revisora. Enquanto o projeto da LDB tramitava na Câmara, surgiram iniciativas paralelas no Senado”.

trâmite do Projeto original, na Câmara dos Deputados (OTRANTO, 1998, p. 4).

Após o processo de *impeachment* de Fernando Collor, o Ministro da Educação Murílio Hingel pronunciou-se favorável ao projeto que tramitava na Câmara dos Deputados e que fora aprovado em 13 de maio de 1993 (SAVIANI, 1997). O projeto deu entrada no Senado, tendo o senador Cid Sabóia como relator, que iniciou o processo de discussão e de audiências públicas, para o recebimento de emendas.

No mês de novembro de 1994, Cid Sabóia teve o parecer nº 250 aprovado pela Comissão de Educação do Senado, quando apresentou “[...] um substitutivo que mantém as linhas diretrizes do PLC 101/93 originário da Câmara” (OTRANTO, 1998, p. 4). Com uma manobra regimental, o substitutivo de Sabóia, que deveria ir ao plenário, retorna às Comissões de Educação e de Justiça e Cidadania, onde é “[...] considerado inconstitucional, através do Parecer do Senador Darcy Ribeiro, Relator nas duas Comissões. Vale lembrar que esta inconstitucionalidade nunca foi levantada, anteriormente, nas diversas instâncias percorridas” (OTRANTO, 1998, p. 6). Nesse contexto, com a retirada do substitutivo de Sabóia, Darcy Ribeiro<sup>3</sup> apresenta um projeto para a LDB, de sua autoria.

Tal conjuntura política não foi recebida passivamente, uma vez que houve manifestações em todas as esferas, que clamavam por democracia na construção de uma das mais significativas normativas do país. Tais movimentos, todavia, não apresentaram êxito:

Educadores de todo o Brasil protestaram e começaram a mobilizar-se contra aquilo que consideraram uma manobra e um desrespeito a todo o processo democrático de construção de uma lei que visa traçar as diretrizes educacionais do país. Insistiram na importância de se prolongar o tempo de discussão, considerando que se estava pretendendo ignorar todo o esforço de elaboração de muitos anos para favorecer o Substitutivo Darcy Ribeiro, recém elaborado. [...] Mas, apesar dos protestos, o Presidente da Comissão de Educação do Senado, Senador Roberto Requião mantém-se irredutível e tenta encaminhar, o mais rápido possível, o Projeto Darcy Ribeiro (OTRANTO, 1998, p. 2).

A Lei nº 9394/96 foi então criada, com a co-autoria do Ministério da Educação (MEC) que, assim como iniciativa privada, ficou inteiramente satisfeito com o desfecho do processo. Sobre a LDB, Pedro Demo, apresenta que uma visão bastante otimista:

Nessa Lei, a formulação é branda, mostrando o caminho futuro para escola de tempo integral como algo que a sociedade irá naturalmente exigir. [...] Uma lei de educação precisa, primeiro, ser curta, para não dizer besteira demais, e segundo, insistir em propostas flexíveis, para não atrapalhar a vontade de aprender. A LDB tem algo disso, embora tenha predominado o

---

3 Darcy Ribeiro (1922-1997) nascido em Montes Claros (MG) formou-se em Ciências Sociais pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo em 1946. Antropólogo, Etnólogo, Indianista e Professor Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foi homenageado com o título Doutor Honoris-Causa pela Sorbonne da Universidade de Copenhague, pela Universidade da República do Uruguai e pela Universidade Central da Venezuela. Na política foi Ministro da Educação e chefe da Casa Civil no Governo João Goulart, foi exilado e teve seus direitos caçados após o Golpe de 1964, de 1982 a 1986, foi Vice-Governador do estado do Rio de Janeiro e Senador pelo Rio de Janeiro de 1991 a 1997, conforme informações da página do Senado Federal.

peso histórico dos interesses em jogo. [...] Não obstante todas as cautelas críticas, vale assinalar que o texto da Lei está imbuído de grande interesse pela flexibilização da organização dos sistemas educacionais, seguindo aí uma coerência necessária: não se pode educar bem dentro de uma proposta já em si deseducativa (DEMO, 1997, p.13-14).

Já Dermeval Saviani, declarou que ela “[...] é uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual a situação atual” (SAVIANI, 1997, p. 226). Ao contextualizarmos o momento histórico do período, Peroni (2003) nos demonstra que a primeira eleição democrática após a ditadura, não reconduziu aos cargos, muitos dos deputados e senadores de cunho mais progressistas, o que pode ter contribuído sobremaneira com essa manobra para derrubar o projeto do deputado Jorge Hage. Soma-se a isso a aproximação ao ideário neoliberal com a adesão ao documento Declaração Mundial sobre Educação para Todos elaborado na conferência de Jomtien em 1990 sob a responsabilidade da Unesco e do Banco Mundial. Além da aproximação aos novos interlocutores do Ministério da Educação como o Instituto Herbert Levy a partir de 1995, após o governo federal ter encerrado seu diálogo com os setores sociais como as centrais sindicais, associações científicas e de educadores. Peroni (2003, p. 86) ressalta que a forma em como a LDB foi tramitada demonstra “[...] uma determinada concepção de Estado e de sociedade [...]”.

Sobre a concepção liberal da lei “Darcy Ribeiro”, Saviani (1997) afirma:

[...] os objetivos proclamados tendem a mascarar os objetivos reais. [...] dado um texto de LDB, os objetivos proclamados fluirão diretamente dos que consubstanciam as diretrizes [...] já a identificação dos objetivos reais exigirá o exame dos títulos relativos às bases [...] Ora, a função de mascarar os objetivos reais através dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista o qual introduziu, pela via do “fetichismo da mercadoria”, a opacidade nas relações sociais (SAVIANI, 1997, p.190-191).

Como é possível observar, a LDB causa bastante controvérsia, pois além de seu processo de tramitação no qual os campos de disputas e interesses foram visíveis, o texto de lei possibilita diversas interpretações e omite assuntos importantes. De acordo com Saviani (1997) as faces negativas da LDB, são: a visão relativamente obsoleta de educação, na qual a mesma não passa do mero ensino; sua postura ultrapassada (a gosto da retrógrada visão do Banco Mundial); os atrasos eletrônicos; problemas com o mundo do trabalho e, sobre a universidade, Demo (1997) declara que talvez não tenha sido exagero propor que a parte mais “caduca” da LDB é sua visão de educação superior.

Demo (1997, p. 95) afirma que “[...] de um Congresso vetusto como o nosso, só pode sair uma lei antiquada”. Todavia, ao constatarmos que a maioria dos parlamentares do período que estavam envolvidos com a LDB tratava-se de educadores de renome, nos questionamos o que ocorre no imaginário daqueles que se propõem a ser representantes populares, uma vez que demonstram algumas distorções no caminho de transposição dos discursos para a *práxis* política. Demo (1997, p. 68) reforça que “é difícil fugir da constatação

de que para a elite interessa, pelo menos em certa medida, a ignorância da população, como tática de manutenção do *status quo*”.

Para Demo (1997) a falta de percepção do desafio reconstrutivo do conhecimento, com qualidade formal e política, continua ser uma ferida aberta na história nacional e que o maior atraso histórico do Brasil não está na economia, reconhecida como já importante no mundo, mas na educação, e, se isto não for resolvido, ficaremos para trás e a primeira premissa é o resgate do professor básico. Para o autor, os pontos positivos são menos significantes que os negativos porque a LDB não é inovadora, possui apenas alguns componentes interessantes, mas, no todo, possui uma visão tradicional, que impede o desenvolvimento da qualidade educativa.

Saviani (1997), Demo (1997) e Peroni (2003) concordam que, na elaboração da lei, predominou o interesse da elite em manter a ignorância da população, pois a LDB é uma lei de relevância, que envolve muitos interesses orçamentários e interfere em instituições públicas e privadas de grande relevância nacional como escolas e universidades, assim sendo, não teria condições de passar com um texto avançado, suprimindo todas as necessidades dos educadores e educandos.

Em relação ao fato de a LDB ser uma lei arcaica, que não foi inovadora, visando, como já citado, interesses das classes detentoras dos meios de produção, e sobre como seria a verdadeira aprendizagem, que deveria ter sido abordada na nova lei da educação, Pedro Demo discorre:

Embora se trate de uma lei de educação, diz-se no Art. 1º, § 1º: 'Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do *ensino*, em instituições próprias.' Se olharmos bem para o significado usual do termo 'ensino', percebe-se que, no fundo, ficamos com a 'aula' como protótipo de educação escolar, o que certamente representa algo no mínimo medieval. Nenhuma teoria moderna importante daria aval a esse tipo de percepção. Tem-se, por trás, o esquema 'ensino-aprendizagem', na clivagem arcaica que separa aquele que ensina daquele que aprende (DEMO, 1997, p. 68).

Essa concepção de escola e ensino pode demonstrar a redefinição do papel que o Estado brasileiro passava no período após a eleição de Fernando Henrique Cardoso e da consolidação do Ministério da Administração e Reforma do Estado, empreendida por Bresser Pereira que, dentre as suas diretrizes, apresentava a incorporação da teoria neoliberal da *Public Choice*, a adesão à teoria do capital humano e da educação como retorno futuro. Aspectos que tinham na base um Estado que deveria funcionar a partir da lógica da eficiência e eficácia, inserindo o Estado na lógica empresarial, trabalhando com a limitação do déficit público e, repassando para a sociedade civil, segundo e terceiro setor, as responsabilidades que não eram exclusivas do Estado, tornando-o mínimo para as políticas sociais e máximo para o capital, Peroni (2003).

Ainda sobre o processo de ensino e aprendizagem proposto na LDB, Pedro Demo

indica que:

Uma das marcas da educação moderna está precisamente em não mais reconhecer um 'profissional do ensino', já que o educador autêntico é o autêntico profissional da aprendizagem. Considera-se um erro grosseiro tomar a aprendizagem do aluno como resultado de uma atividade chamada ensino, primeiro, porque não se trata de uma decorrência necessária, e, segundo, porque não é uma situação de ensino que resulta a aprendizagem. As ditas teorias da instrução representam postura ultrapassada, porque refletem o ambiente equivocado do treinamento, que vem de fora para dentro e de cima para baixo, ao passo que as modernas teorias acentuam o papel central e insubstituível do esforço reconstrutivo do aluno, ainda que sob a orientação crítica de um professor e em contexto social. A aprendizagem legítima supõe, ao lado do esforço reconstrutivo do aluno, que precisa pesquisar, elaborar, reconstruir conhecimento com qualidade formal e política, o ambiente humano favorável, no qual se destaca o papel do professor. [...] Infelizmente, a LDB desconhece tal horizonte, ainda que toque nele de vez em quando (DEMO, 1997, p. 69).

O autor considera que a omissão de diversos tópicos, a falta de aprofundamento em outros, se dá, não apenas pelos interesses de terceiros contidos na LDB, mas também pelo puro atraso do texto da lei. Ainda há que se considerar que a legislação deixa espaços para interpretações ambíguas. Nesse sentido, o Brasil é um dos países mais atrasados em relação à educação, se isso não for resolvido, ficaremos para trás, e, infelizmente “[...] a LDB, não redime essa chaga, por mais que lance perspectivas inovadoras aqui e ali” (DEMO, 1997, p.67 e 68). Para Saviani, a LDB possui uma visão pessimista:

Uma outra vez deixamos escapar a oportunidade de traçar as coordenadas e criar os mecanismos que viabilizassem a construção de um sistema nacional de educação aberto, abrangente, sólido e adequado às necessidades e aspirações da população brasileira em seu conjunto. [...] A Lei Nº 9394, de vinte de dezembro de 1996 que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, em vigor a partir de sua publicação no Diário Oficial da União de vinte e três de dezembro de 1996, embora não tenha incorporado dispositivos que claramente apontassem na direção da necessária transformação da deficiente estrutura educacional brasileira, ela, de si, não impede que isso venha a ocorrer. A abertura de perspectivas para a efetivação dessa possibilidade depende da nossa capacidade de forjar uma coesa vontade política capaz de transpor limites que marcam a conjuntura presente. Enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a estratégia da resistência ativa será a nossa arma de luta. Com ela nos empenharemos em construir uma nova relação hegemônica que viabilize as transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira (SAVIANI, 1997, p. 229-238).

Sobre a atuação de Darcy Ribeiro como senador e os artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Demo (1997) faz uma breve conclusão: “a qualidade de uma lei é diretamente proporcional à qualidade da cidadania” (DEMO, 1997, p. 27). Já de acordo com Saviani (1997, p. 190), a LDB possui uma ideologia liberal que cumpre interesses da elite, uma vez que “os objetivos proclamados tendem a mascarar os objetivos reais”,

conforme explica:

Ora, a função de mascarar os objetivos reais através dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista o qual introduziu, pela via do “fetichismo da mercadoria”, a opacidade nas relações sociais (SAVIANI, 1997, p. 191).

Com base na constatação de Saviani (1997), partiremos para uma breve análise sobre como se delineiam tais diretrizes neoliberais para a educação na América Latina, que fortemente influenciou o processo de elaboração da LDB e que interferem nos demais projetos educacionais brasileiros.

## **BANCO MUNDIAL E AS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA**

A influência de órgãos internacionais nas legislações brasileiras, apesar de ter se tornado comum na década de 1990, ela já era observada entre as décadas de 1960 e 1970, como indicam Abramovay e Kramer (1984), por meio de acordos bilaterais, principalmente na execução de ações focalizadas tendo na base, a concepção de práticas educacionais que encaminhasse ações de compensação das carências culturais. Apesar disso, é a partir de 1990 que os acordos multilaterais se tornam mais comuns em um país que passava a incorporar as políticas neoliberais que passaram a contribuir com o aumento da pobreza e o aprofundamento das desigualdades sociais.

Acresce-se a isso a aprovação de uma legislação educacional com ambições modestas, como debatido por Saviani (1997) e Demo (1997) que passou a contribuir para a ausência do desenvolvimento da consciência crítica dos educandos e, até mesmo dos educadores ao trazerem, camuflados, interesses que conduziam à exclusão social. Quanto à formalização dos acordos internacionais, podemos indicar que eles

[...] podem ser firmados entre dois ou mais países com ou sem a participação de uma organização internacional. Ao firmarem o acordo, os Estados devem seguir a normatização do documento sem prejuízo à coordenação própria da agência ou instituição envolvida (MORGADO, 2016, p. 49)

Entretanto, a realidade brasileira e os acordos assinados nacionalmente, tem demonstrado que tais acordos não têm favorecido o setor educacional brasileiro. Analisando os projetos do ponto de vista de sua eficiência para a correção de problemas estruturais da educação brasileira, pode-se concluir que proporcionaram consequências pouco expressivas no que se refere ao desempenho escolar, especialmente no nível do ensino fundamental. Fonseca (1998, p. 248) evidencia que “[...] a realidade desses vinte anos vem mostrando que as pretensas vantagens acenadas pelos organismos internacionais não têm beneficiado o setor educacional brasileiro”. Morgado (2016) também destaca que,

Na consolidação dos acordos bilaterais ou multilaterais entre países e/ou

organizações internacionais, cabe considerar os seus campos de aplicação. Ao fazer isso, é possível identificar que os maiores investimentos não ocorrem necessariamente na área social. A maior parte do investimento via acordos, representados ou por projetos e programas, ou pelo repasse de financiamento, dá-se no setor de desenvolvimento econômico, sempre com a condição de diminuir o déficit público, atender às classes mais pobres e promover desenvolvimento rural, por exemplo (MORGADO, 2016, p. 55)

A forma em como foi conduzida a articulação entre o Brasil e as organizações internacionais vinculadas à ONU, para a consolidação das políticas e dos acordos internacionais, evidenciam uma adesão ao movimento de ajustes estruturais, empreendidos a partir de 1990, nos países em desenvolvimento, conforme debatido por Toussaint (2002). Tais ajustes refletiram os posicionamentos adotados a partir do Consenso de Washington ocorrido em 1989:

A eficiência desse encontro foi tamanha que se passou a debater e a acreditar, em esfera nacional, abertamente, sobre uma possível falência política, fiscal e monetária do Estado, o que possibilitou a efetivação do passo seguinte das ações neoliberais: os ajustes estruturais. Os ajustes são estabelecidos nos momentos de acordos internacionais entre as organizações multilaterais e os países requerentes de financiamento e funcionam como uma espécie de acordos guarda-chuva (MORGADO, 2016, p. 36-37)

Tais acordos afetam todas as áreas de atuação política dos Estados Nacionais e criam um vínculo entre os tratados sociais que devem ser executados para que o auxílio financiado seja liberado ao Estado solicitante. Além dessa característica, tais ajustes são utilizados para balizar padrões mínimos de políticas, programas e de ações, de forma que sejam organizados para a efetivação do projeto neoliberal no país. Como consequência dessa aproximação internacional, Santos (2000) destaca que:

O processo de ajuste estrutural na América Latina levou a um debilitamento dos Estados latino-americanos, que repassaram seus recursos para o sistema econômico mundial enquanto criaram uma gigantesca dívida interna para cujo pagamento continuam a repassar-se recursos enormes, com o pagamento pelo Estado de altíssimas taxas de juros [...] (SANTOS, 2000, p. 24).

A análise dos resultados financeiros provoca uma dúvida sobre a real necessidade do financiamento externo à educação brasileira, levando em consideração as despesas resultantes dos empréstimos e a fraca arrecadação e reserva de recursos para o setor:

Examinando-se os projetos do ponto de vista de sua eficácia para a correção de problemas estruturais da educação brasileira, conclui-se que apresentaram efeitos pouco significativos no que se refere ao desempenho escolar, especialmente no nível do ensino fundamental. [...] A análise dos resultados financeiros suscita a indagação sobre a real necessidade do financiamento externo à educação brasileira, tendo-se em conta as despesas decorrentes dos empréstimos e a fraca captação de recursos para o setor. [...] Acresce ainda o fato de que a exigência de sigilo sobre a negociação de projetos, própria à natureza do modelo de cooperação do BIRD, impede a necessária divulgação de informações referentes aos financiamentos. Seria

oportuno nesse momento, que o setor educacional definisse diferentes formas de cooperação internacional (FONSECA, 1998, p. 249).

Para além da falta de resultados práticos, acrescenta-se o fato de que é exigido sigilo sobre a negociação de projetos, próprio da natureza do modelo de cooperação do Banco Mundial, impedindo a exposição necessária de informações referentes aos financiamentos para a população que os custeia com sua contribuição de impostos.

Tommasi, Warde e Haddad (1998), questionam quais são os verdadeiros custos dos empréstimos do Banco Mundial e que tipo de condições o Banco impõe para aplicar esses recursos, aponta como consequência disto, a burocracia desnecessária, o que significa em geral atrasos no processo de implementação dos projetos:

Quais os custos reais dos empréstimos do Banco Mundial? Que tipo de condições o Banco impõe para gastar esses recursos? Por exemplo, o Banco Mundial exige licitações internacionais para efetuar a compra de equipamentos e materiais (mesmo de escovas e pastas de dentes). Isso acarreta um volume de burocracia e de trâmites importantes a serem realizados, o que significa em geral atrasos consideráveis na implementação dos projetos (TOMMASI, 1998, p.221).

Fonseca (1998) sugere que seria oportuno que o setor educacional brasileiro definisse diferentes formas de cooperação internacional. A autora alega que a sociedade civil deve possuir acesso aos domínios decisivos nas negociações e preparação dos projetos do Banco Mundial, para poder intervir na definição deles, das prioridades e das orientações pedagógicas. É importante que os resultados das avaliações realizadas pelos órgãos competentes sobre os projetos sejam amplamente divulgados, para que professores, alunos e pais, enfim, a população interessada, possa ter acesso às informações.

Isto significaria ampliar e fortalecer os espaços democráticos de participação da população na definição e no controle das políticas públicas do setor educacional, em todos os níveis do sistema educativo, que podem pressionar pela continuidade das políticas, programas e ações mesmo depois de encerrarem os recursos disponíveis dos projetos para o custeio da ação.

Outro ponto fundamental que demonstra a prática de precarização e focalização das ações empreendidas pelas organizações internacionais, a partir da efetivação dos acordos internacionais, é a questão dos salários e planos de carreira dos educadores. Tais pontos não estão na pauta desse tipo de custeio e não são discutidos pelo Banco Mundial, apesar de serem a chave para a melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, não é incorreto afirmar que, o Banco Mundial propõe uma melhora na qualidade da educação, mas sem aumentar os investimentos públicos, o que torna essa tarefa hercúlea e praticamente impossível:

Não há como minimizar os perversos efeitos sociais provocados pelas reformas impostas pelos agentes financeiros internacionais; enormes contingentes populacionais estão sendo excluídos do mercado como produtores e



consumidores, ao mesmo tempo em que perdem o direito a benefícios sociais essenciais com saúde, alimentação e moradia. Ainda que centrais, esses efeitos não podem obscurecer a outra face dos ajustes e desregulações que têm sido impostos às economias do Terceiro Mundo: sofremos, hoje, um assalto às consciências. A nova ordem desejada pelo capital, a construção de uma nova hegemonia, a produção dos consensos em torno das reformas em curso só pode ser feitas à custa de um violento processo de amoldamento subjetivo: estamos perdendo os nossos direitos sociais à cidadania, mas temos que nos convencer de que, no horizonte nos aguarda um mundo tecnologicamente mais desenvolvido (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1998, p. 10).

É possível constatar que, se os projetos financiados pelo Banco Mundial se voltassem menos aos interesses de uma elite mundial e de determinados segmentos políticos locais e mais para o atendimento das necessidades do nosso sistema de ensino público, os empréstimos - quando necessários - apresentariam bons resultados. Isto se feitos sem sigilo, com a participação da população que vive a realidade educacional e social do país, assegurando uma participação democrática dos setores sociais que são afetados, diretamente, pelos acordos multilaterais.

## CONCLUSÃO

A educação é fundamental para a constituição do indivíduo enquanto ser individual e social. No Brasil, a lei que determina as normas e regulariza a situação do ensino é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que mais tarde levaria o nome de “Lei Darcy Ribeiro”, em póstuma homenagem ao seu autor.

Analisar como e por que a Lei Darcy Ribeiro foi elaborada, os reais interesses atribuídos a ela e assim demonstrar a situação educacional no Brasil e caracterizar, bem como analisar os fundamentos e diretrizes para a educação na América Latina do Banco Mundial foi a preocupação do presente estudo. Tal opção deu-se porque, ao discorrer sobre o processo de elaboração da LDB, entende-se que há uma disputa por uma ideologia dominante no processo de tramitação e promulgação da referida lei.

Com o contexto das disputas políticas para a elaboração da LDB e o gritante descaso com relação às lutas dos profissionais da educação para a sua construção democrática, percebe-se que somente a análise da legislação nacional não basta, é preciso recorrer às leis normativas e projetos pelos quais nosso governo se submete no decorrer da década de 1990. Referendamos, ademais, a percepção anunciada por Pedro Demo ao indicar a dificuldade em fugir da constatação de que a burguesia brasileira beneficia em maior ou menor grau da ignorância da população brasileira aliada à alienação empreendida por agentes do Estado Nacional de forma a assegurar a manutenção do poder hegemônico de uma classe sobre a outra.

A década de 1990 foi um período de grande propulsão dos ideais neoliberais na

América Latina alavancados pelas organizações que compõem o sistema ONU, a partir dos ajustes estruturais provenientes do Consenso de Washington. A condição econômica periférica dos países subdesenvolvidos em relação ao sistema de produção capitalista possibilitou que tais países ficassem reféns das imposições de organismos multilaterais de financiamento, como o Banco Mundial.

Na educação, o discurso neoliberal incorpora enfoques economicistas, que estabelecem uma relação de dependência entre educação e desenvolvimento social, porém exclui importantes elementos estruturais que são determinantes para um ensino de qualidade, como estruturas físicas, formação e capacitação docente e condições dignas de trabalho. Além de inviabilizarem uma participação democrática daqueles que são mais dependentes dos serviços públicos.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. “O rei está nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos Cedes**: Cortez, n. 9, 1984, p. 27-38.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). **Lex**: Brasília: Diário Oficial da União.

BRASIL. Lei n o 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lex**: Brasília: Diário Oficial da União.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Darcy Ribeiro**. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/senadores/senador/-/perfil/15>. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL; UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos e Plano de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Brasília: UNICEF, 1991. 20p.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: ranços e avanços. Campinas: Papyrus, 1997.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

MORGADO, Suzana Pinguello. **A parceria público-privada na Educação Infantil**: Os Programas PIM e Fundo do Milênio para a Primeira Infância. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011.

MORGADO, Suzana Pinguello. **Políticas de educação infantil no Brasil**: da educação de alguns ao cuidado de outros na proposta de ECPI da Unesco. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016.

OTRANTO, Celia Regina. Evolução Histórica da Construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil. In: **IV Congresso Ibero-americano de Historia de la Educación Latinoamericana**, 1998, Santiago. Libro de Resumenes, 1998. v. 1. p. 7-7.

PERONI, Vera. **Política Educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

RIBEIRO, Darcy. **A lei da educação**. Brasília: Senado Federal, 1992.

SANTOS, Theotônio. Desenvolvimento e dependência: América Latina no sistema mundial. *In*: SANTOS, Theotônio (org.). **América Latina no limiar do século XXI**. Niterói: EdUFF, 2000, p. 9-30.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. O vigésimo ano da LDB: As 39 leis que a modificaram. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 379–392, 2017.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

TOUSSAINT, Eric. **A bolsa ou a vida**. A dívida externa do Terceiro mundo: as finanças contra os povos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Alfabetização 10, 31, 80, 156, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 242, 249, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 281

Alfabetização matemática 249, 250, 251, 252, 255, 256, 258, 260

Aprendizagem 19, 20, 25, 32, 33, 34, 38, 39, 43, 47, 50, 51, 58, 61, 65, 71, 74, 77, 78, 79, 80, 98, 101, 107, 108, 109, 110, 116, 126, 127, 128, 156, 157, 160, 172, 179, 190, 201, 202, 203, 205, 206, 213, 215, 224, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 245, 246, 248, 254, 256, 257, 262, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 277, 278, 279

Atendimento pedagógico hospitalar 262

Avaliação 8, 12, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 94, 98, 102, 104, 119, 120, 134, 152, 163, 166, 174, 199, 228, 229, 231, 238, 241, 265, 276, 277, 279

### B

Banco Mundial 12, 13, 14, 18, 21, 23, 24, 25, 26, 40, 42, 142, 143

Base Nacional Comum Curricular 38, 39, 52, 168, 179, 206, 224

### C

CACS 82, 83, 86, 87, 88, 89, 91

Coerência 18, 65, 77, 116, 208, 209, 211, 212, 213, 217, 218, 220, 222, 223, 224

Coesão 145, 208, 209, 211, 212, 213, 215, 217, 218, 222, 223, 224

Concepção de história 181, 183, 184

Conhecer 4, 50, 56, 59, 77, 78, 124, 170, 173, 228, 231, 265, 275

Conhecimento 4, 7, 8, 13, 19, 20, 28, 33, 42, 43, 44, 47, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 88, 98, 101, 102, 108, 109, 113, 114, 116, 129, 132, 136, 146, 156, 157, 161, 165, 169, 171, 172, 173, 176, 177, 180, 186, 199, 202, 203, 206, 210, 216, 230, 231, 232, 237, 238, 239, 244, 253, 254, 255, 256, 259, 264, 266, 270, 274, 277, 279

Contemporaneidade 40, 42, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 168, 169, 170, 172, 175, 178, 179, 224

Councils 82, 83

### D

Desafios docentes 93, 95

Desafios sociais 112

Design 78, 223, 243, 244, 245, 248

Dificuldades 31, 34, 47, 86, 107, 123, 126, 155, 224, 226, 228, 231, 254, 258, 259, 263, 270

Docência 123, 125, 127, 155, 167, 168, 170, 172, 254, 260, 274, 275, 279, 281

## E

Educação 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 61, 62, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 143, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 189, 190, 191, 192, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 224, 226, 227, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 248, 249, 250, 253, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281

Educação à distância 233

Educação básica 15, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 47, 51, 52, 85, 87, 91, 92, 123, 126, 129, 130, 132, 133, 134, 136, 137, 149, 190, 201, 230, 232, 250, 259, 260, 272, 274, 279, 281

Educação de surdos 151, 152, 154, 156, 157, 158

Educação infantil 25, 41, 43, 45, 53, 54, 56, 60, 61, 62, 133, 134, 155, 158, 161, 168, 169, 171, 174, 175, 177, 179, 266

Educação Matemática 201, 202, 205, 206, 207, 244, 248, 249, 259, 281

Educação não formal 27, 28, 31, 32, 33, 98

Educação virtual 233

Ensino 12, 14, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 69, 70, 71, 76, 78, 82, 83, 91, 95, 98, 102, 107, 108, 109, 110, 115, 116, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 135, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 172, 173, 174, 175, 190, 194, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 213, 214, 215, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 265, 266, 267, 276, 277, 279, 281

Ensino fundamental 21, 22, 30, 31, 41, 45, 46, 47, 53, 133, 135, 155, 158, 208, 209, 210, 224, 226, 227, 229, 230, 232, 245, 246, 249, 250, 257, 266

Ensino remoto 199, 226, 227, 228, 232

Escuta pedagógica 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 106, 107, 109, 110

## F

Fazer docente 98, 168, 169, 172, 174, 179

Formação cidadã 51, 129, 130, 135, 136

Formação continuada 60, 96, 97, 167, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 190, 204, 249, 250, 252, 254, 255, 258, 259, 260, 279

Formação de professores 100, 103, 106, 111, 112, 116, 117, 120, 121, 157, 158, 160, 179, 180, 191, 199, 205, 260, 281

Formação em serviço 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 110

Funções de apoio 274

## **G**

Gêneros do jornal 208, 214, 224

GeoGebra 204, 243, 244, 245, 246, 248

Gestão do conhecimento 44, 63, 64, 65, 72, 74, 75, 274

Gestão escolar 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 90, 175, 280, 281

Grounded theory 249, 250, 261

## **H**

História da educação 129, 152, 156, 157, 167, 205, 207

## **I**

Inspetor escolar 274, 277, 278

Intervenção didática 208, 218, 219, 223

## **L**

Legislação educacional 12, 21, 229

Lúdico 255, 262, 264, 267, 268, 269

## **M**

Migração contemporânea 27, 28, 29, 37

## **N**

Neoliberalismo 1, 2, 8, 40, 53, 87, 103, 110, 138, 139, 140, 141, 142, 145, 147, 148, 149

## **O**

Objetivos 5, 18, 20, 21, 31, 33, 35, 43, 47, 50, 64, 66, 67, 71, 72, 96, 117, 123, 125, 126, 127, 140, 143, 144, 146, 147, 151, 154, 155, 161, 164, 176, 177, 179, 233, 235, 241, 243, 244, 255, 256, 257, 265, 275, 276

Objeto matemático 243, 244

## **P**

PIBID 123, 124, 125, 126, 127, 128, 281

Política educacional 20, 26, 53, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 145, 161, 165

Políticas públicas 12, 23, 27, 28, 30, 31, 33, 35, 38, 39, 40, 42, 45, 48, 53, 83, 85, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 102, 104, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 146, 151, 152, 153, 154, 158, 160, 161, 164, 165, 166, 169, 199, 233, 236

Prática docente 38, 39, 48, 49, 50, 58, 108, 124, 171, 178, 226, 227, 231

Práticas educativas 27, 31, 35, 78, 230

Projetos 13, 16, 21, 22, 23, 24, 31, 69, 77, 78, 79, 80, 98, 110, 133, 144, 145, 147, 148, 201, 202, 205, 237, 238, 239

Public education 82, 83, 152, 169

## **R**

Refletir 10, 16, 77, 78, 96, 98, 103, 112, 118, 120, 128, 154, 208, 213, 227, 231, 249, 252, 253, 254

Relatos 34, 79, 108, 110, 123, 175, 209, 252, 258

## **S**

Síndrome comportamentalista 1, 2, 3, 4, 10

## **T**

Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) 169, 201, 202, 205

Teoria positivista-funcionalista 181

Trabalho pedagógico 55, 56, 226, 228, 229, 231, 253, 255, 260, 262, 264

Transposição didática 123, 126

## **U**

Universidade 12, 17, 18, 25, 27, 28, 37, 75, 77, 78, 82, 93, 94, 95, 98, 100, 106, 112, 121, 129, 145, 151, 152, 154, 155, 162, 164, 165, 167, 178, 179, 187, 189, 190, 191, 192, 198, 199, 200, 201, 207, 209, 224, 226, 234, 248, 249, 266, 273, 274, 281



# Educação:

Avaliação e políticas públicas no  
Brasil e na América Latina





# Educação:

Avaliação e políticas públicas no  
Brasil e na América Latina