



Comunicação oral: Eixo 1 – A Educação Básica Brasileira e os Desafios da Atualidade.

OS REVESES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CENÁRIO PÓS PANDEMIA

Gustavo Alexandre Alves Batista – UFV – Viçosa*
Joana D’Arc Germano Hollerbach – UFV – Viçosa**

Resumo: São notórios os desafios enfrentados na educação de crianças e jovens de todo o mundo ao longo do período pandêmico de 2020 a 2022. Ao que se observa, o impacto desse período atípico na educação começa a emergir e fomentar discussões sobre caminhos para se seguir a fim de garantir e atenuar os déficits de aprendizado, letramento e alfabetização provenientes desse período. No Brasil não é diferente, pelo contrário, suas dimensões continentais e suas múltiplas facetas sociais, estruturais e culturais tornam seu processo de reestruturação do ensino no cenário pós Covid-19 um desafio substancialmente complexo e repleto de particularidades.

Palavras-chave: Educação Básica. Políticas. Pandemia.

Introdução

A Covid-19 disseminou-se de forma rápida por todo o mundo durante o ano de 2020, gerando uma situação nunca vista anteriormente. Mais de 90% da população estudantil esteve isolada em todo o mundo (BRASIL, 2021). As mais diversas excepcionalidades foram mote para que inúmeros países desenvolvessem ações em educação remota e emergencial capazes de atuar frente às implicações pandêmicas nos diferentes níveis educacionais. No Brasil o cenário não foi diferente, com o agravante das múltiplas facetas sociais vivenciadas por um país de características continentais.

A pandemia iniciada em 2020 trouxe inúmeras complicações sociais, econômicas e educacionais ao mundo, sobretudo aos países em desenvolvimento. Durante o decorrer das décadas que antecederam a Covid-19, observaram-se grandes avanços no combate à evasão escolar dos estudantes de países emergentes. Quando comparado, em 2019 os índices de crianças matriculadas no ensino fundamental, nos países da América Latina, atingiram um patamar nunca visto anteriormente, de 90%. De mesmo modo, os países pertencentes às regiões da África subsaariana apresentavam taxas superiores a 75% (LICHAND et.al., 2021).

* Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), *Campus Viçosa*. Graduado em Ciências Biológicas e especialista em metodologias para o ensino de biologia e química.

** Docente do PPGE da Universidade Federal de Viçosa (UFV), *Campus Viçosa*. Orientadora na linha de pesquisa: Formação Humana, Políticas e Práxis Sociais.



Ao longo do ano de 2021 se observou uma queda contínua e considerável no número de matrículas escolares das crianças brasileiras, evidenciando, a partir disso, uma menor adesão ao retorno desses estudantes às escolas (UNESCO, 2020). Para além disso, dados do Banco Mundial afirmam que já em 2019, antes do início do período pandêmico, mais da metade das crianças de 10 anos não eram capazes de ler e interpretar textos apropriados para a faixa etária (BANCO MUNDIAL, 2019)

Ao perpassar os anos finais do ensino básico, nos deparamos com cenários tão complexos quanto aos evidenciados no processo de alfabetização e letramento infantil. No que se refere ao ensino das Ciências da Natureza, por exemplo, os problemas encontrados são tão desafiadores quanto. Segundo os dados coletados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, em 2018, o Brasil já apresentava índices preocupantes de Alfabetização Científica e Matemática dos estudantes com 15 anos de idade (BRASIL, 2018). Atualmente, depois dos dois anos de precárias condições de ensino remoto, evidenciadas pela baixa efetividade na relação de ensino e aprendizagem desses adolescentes, a reflexão que se faz no âmbito acadêmico é: *quão negativos serão os dados revelados pela nova análise do PISA, referente ao tal?*

Breve resgate histórico do engatinhar do ensino público básico do Brasil

No período entre 1930 e 1960, o Brasil enfrentou mudanças conjunturais que foram determinantes no processo de oficialização da educação pública básica. No cenário conjuntural o país vivia um período de transição caracterizado, principalmente, pela acelerada expansão capitalista, com a implementação do parque industrial, ocasionando, a partir desse período histórico, transformações estruturais notadamente observadas no ambiente escolar. Ao analisar o contexto político da época é possível traçar um paralelo entre dois processos que foram determinantes para a mudança do modelo econômico agrário-exportador para um modelo econômico industrial-urbano, são eles: a Revolução de 1930 e o Golpe Militar de 1964 (BITTAR; BITTAR, 2012).

Ao longo desses 30 anos o país viu a educação básica ser alvo de paulatinas manifestações ideológicas, uma vez que interesses opostos disputavam incessantemente espaços nas discussões do cenário nacional. Em lados opostos a igreja católica e os setores conservadores se opunham às proposições dos setores liberais e progressistas que buscavam atrelar o ideário da Escola Nova ao ensino brasileiro, propondo uma escola pública para todas as crianças e adolescentes de 7 aos 15 anos (BITTAR; BITTAR, 2012). Em verdade, essa disputa ideológica pouco ou nada agregou ao Brasil em termos educacionais,

atravessando décadas sem que os mandatários que governaram o país nesse período edificassem um sistema educacional que, de fato, garantisse uma escola pública, gratuita e de qualidade aos brasileiros.

Com o objetivo de aproximar as classes populares à sua Gestão, Getúlio, solicitou aos educadores presentes na IV Conferência da Associação Brasileira de Educação (ABE) que fornecessem ao governo o que intitulou de “o sentido pedagógico da revolução”, foi então que iniciou a chamada Reforma Francisco Campos. Essa política pública foi a responsável pela criação, pelo menos em lei, do que seria um Sistema Nacional de Educação, órgão consultivo responsável por assessorar o Ministério da Educação. Nesse cenário, foi determinado que o ensino básico se dividiria em dois ciclos: O fundamental de 5 anos e o complementar de 2 anos, sendo essa última de caráter completamente seletivo (BITTAR, BITTAR, 2012).

Durante a Ditadura de Vargas o governo editou um conjunto de Leis Orgânicas do Ensino conhecidas como Reforma Capanema (1942-1946). Essa Reforma foi a responsável por incorporar diversas manifestações contidas no manifesto de 1932, sendo algumas delas a obrigatoriedade do ensino primário gratuito, o planejamento, o Fundo Nacional do Ensino Primário cujo objetivo era o de instituir uma parcela de contribuição dos entes federados e o governo federal dentre outros tópicos importantes relacionados a carreira, salário e formação profissional dos educadores.

Ao avançar dos anos o Brasil vivenciou, por um lado, avanços significativos da educação no que se refere ao processo de expansão das políticas públicas de escolarização e do número de estudantes matriculados no ensino básico e, por outro lado, baixos avanços no que se refere, por exemplo, aos índices de evasão escolar, não pela falta de criação de leis e normativas que instituem o bom desenvolvimento do ensino e o combate ao analfabetismo, mas pela dificuldade do próprio Estado em gerir e fiscalizar o cumprimento das leis que ele próprio editara. É considerando esse contexto entre avanços e retrocessos que durante os anos de Juscelino Kubitschek apesar de o país adentrar de forma mais intensa na fase nacional-desenvolvimentista o Brasil permaneceu com quase 40% de analfabetismo (BITTAR, BITTAR, 2012).

Já nos anos em que se viviam os atrozes atos golpistas da Ditadura Militar, a educação também sofreu com reformas de cunho ideológico e pouco resultado prático. Nesse viés, ancorados no pensamento tecnocrático e autoritário, os governos militares editaram várias medidas no segmento educacional. “*Fizemos a reforma antes que os outros fizessem*” (BITTAR, BITTAR, 2012), essa frase evidenciava o cunho conspiratório que as gestões dessa

época tinham contra a educação brasileira. Foi partindo desse temor dos militares pelos movimentos estudantis que se editou a Lei 6.692/71, também chamada de Reforma do Ensino Médio, transformando o ensino primário e secundário em um ensino único, obrigatório, com duração de 8 anos e de responsabilidade do Estado (BITTAR, BITTAR, 2012). Todo esse aparato com o objetivo principal de transformar o segundo grau em uma formação profissionalizante compulsória, diminuindo a demanda pelo acesso da grande massa à universidade e extinguindo o ensino médio de caráter formativo com base humanística para ofertar o que era tido como “uma profissão” aos jovens, sobretudo das classes menos favorecidas. Tudo isso tinha como mote o desejo do então (des)governo em barrar a entrada desse segmento no ensino superior sem, necessariamente, editar uma proibição, de modo a mitigar o desenvolvimento intelectual, crítico e reflexivo desses estudantes e, a partir disso, desanimar os jovens das classes menos abastadas de seguirem no ensino superior.

Durante o início da redemocratização, marcada pela ascensão de governos democráticos de direita, observou-se a manutenção de políticas públicas com a mesma proposta educacional neoliberal do período militar. Ademais, também foi evidenciado o aumento nas privatizações das Instituições de Ensino Superior (SILVA JÚNIOR, SGUISSARDI, 2005).

No avanço desses primeiros governos democraticamente eleitos após a redemocratização até os governos atuais, o Estado viveu e reviveu discursos de expansão, democratização, combate ao analfabetismo, diminuição da evasão escolar e melhora nos índices da educação básica.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – suas potencialidades e desafios

O contexto digital requer um professor que não seja apenas um transmissor de conhecimentos, mas também um provocador do pensar crítico em uma sociedade onde cada vez mais a desinformação e as pseudociências demandam a formação de indivíduos que sejam críticos, com argumentos consistentes e capazes de propagar o conhecimento e a informação. Foi a partir do avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) que o sistema educativo intensificou as problematizações, de modo a propiciar situações didático-pedagógicas dinâmicas, interativas e colaborativas e que possam favorecer os processos de ensino e aprendizagem (SCHUARTZ, SARMENTO, 2020).

O uso dessas tecnologias pode abarcar ferramentas que até o início do século XXI não se tinha acesso, tais como: aparelhos projetores, televisores, computadores e mídias digitais.

Por outro lado, a pandemia da Covid-19 alvoreceu as discussões sobre as tecnologias que apesar do conceito ser simplificado em muitas discussões, ele ganhou palco em muitos contextos educativos, ora pela possibilidade de interações digitais em tempos pandêmicos, ora pela ineficiência às políticas públicas brasileiras que não propiciam uma inclusão digital efetiva durante a pandemia, atenuando as desigualdades sociais e escolares (MARTINS; SANTOS, 2021).

As TDICs avançaram a partir do início do séc. XXI e hoje dividem espaço com a atual reforma educacional proposta. Deste modo, abordar uma reforma curricular de tamanha complexidade como a implementação do NEM demanda que muitas premissas sejam debatidas para que essa mudança realmente traga efetividade à comunidade escolar, abarcando a formação dos discentes e a profissionalização docente.

É partindo desta problemática que se levantam dois fatores cruciais que precisam ser questionados no âmbito das TDICs no ambiente escolar, e que, por si só, propiciam discussões relevantes sobre os rumos da Educação Básica em todo Estado, tendo em vista, a precarização deste segmento de ensino com as múltiplas mudanças que vem ocorrendo para atender a BNCC. Nesse sentido, discutiremos dois fatores importante (i) a profissionalização docente e (ii) a formação continuada do professor para atuar com o auxílio dessas tecnologias.

É perceptível que a educação brasileira sofre com constantes fragilidades sociais, financeiras, culturais que aguçam diante da reforma curricular instituída pela BNCC (BRASIL, 2018). Do mesmo modo, sabe-se que o descaso com a educação pública não perpassa apenas pelo contingenciamento de gastos em um período crítico de captação de recursos por parte da União. É sabido que os cortes, as reformulações e a ineficiência das políticas públicas nesta pasta fazem parte de um projeto de governo centrado no desmonte e no desprestígio do ensino público, gratuito e de qualidade.

Segundo o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), no início de 2022, o Ministério da Educação foi a segunda pasta com maior corte de verbas do país, sendo um corte de 736,3 milhões de reais que deixaram de ser repassados para os custeios tanto do ensino superior quanto do ensino básico, técnico e profissionalizante de todo o país (ANDES, 2022). O constante desprestígio da educação frente ao Governo Federal e Estadual não se reflete apenas no corte de verbas se repetindo anualmente; em verdade, trata-se de uma cascata em mecanismo de causa e consequência que, ao atingir as escolas públicas, se faz mais perceptíveis seus grandes impactos.

Ao analisar as escolas públicas, sobretudo as escolas situadas nos rincões e nas periferias do Estado, torna-se ainda mais visível o quanto os cortes de gastos na educação podem refletir na qualidade do ensino ofertado perpassando a Educação Básica até o Ensino Superior. É analisando a conjuntura em que se inserem essas escolas e as condições adequadas para o oferecimento de disciplinas que dialoguem com as TDICs que se tornam evidentes os entraves capazes de impossibilitar o bom aproveitamento dessas disciplinas. Sabe-se que as escolas possuem fragilidades referentes às ferramentas digitais que acabam reduzindo as discussões sobre tecnologia e inovação em muitas estratégias pedagógicas.

Outro fator preponderante refere-se à qualificação dos professores para atuarem com essas tecnologias. Partindo deste contexto, pouco são os professores cuja capacitação seja suficiente para ministrar conteúdos com o apoio de todo o aparato tecnológico disponível no cenário globalizado e interconectado como o atual (HIRATA, OLIVEIRA, MEREB, 2019).

Para além da capacitação, foi possível traçar o perfil dos professores que trabalham no Ensino Médio brasileiro, sendo, 63% desses profissionais do sexo feminino na rede pública de ensino e 48% na rede privada, além da idade média de 42,4 anos na rede pública e 39,9 anos na rede particular (HIRATA, OLIVEIRA, MEREB, 2019). Segundo as autoras, considerando a idade média avançada, dos educadores e das educadoras do Ensino Médio brasileiro, a problemática em questão agora é quanto à qualificação desses profissionais para trabalhar com as TDICs. Em muitas situações, o que se observa são profissionais que pouco – ou nada – compreendem sobre a infinidade e a diversificação desses mecanismos de comunicação, sendo lançados à frente de uma realidade multimodal sem sequer um oferecimento por parte do Estado de uma formação continuada efetiva que vá de encontro com as necessidades formativas requeridas por essas disciplinas. Discutir tecnologias e a inovação provocada pela era da informatização deve ser um tema abordado não só em uma ou outra disciplina, mas em todos os componentes curriculares que integram a formação de um indivíduo, sendo responsabilidade do governo fornecer aparato suficiente para que seus educadores estejam capacitados e qualificados para o oferecimento dessas disciplinas e a integração delas ao ambiente desafiador do século XXI.

A pandemia de Covid-19 e os seus impactos na educação básica

Os dados levantados pelo Fundo das Nações Unidas Para a Infância (UNICEF), em 2021, indicam que entre março de 2020 e fevereiro de 2021, em nível global, as escolas estiveram fechadas uma média de 95 dias letivos. Considerando o ano letivo regular de 200 dias, esse



período corresponde a aproximadamente 50% do tempo destinado ao ensino presencial (DIAS-TRINDADE; HENRIQUES; CORREA, 2022).

Analisando a educação brasileira neste cenário, constata-se que o Brasil foi um dos países mais impactados com a conjuntura pandêmica, de modo a registrar o quinto maior número de dias em que as escolas públicas e privadas se mantiveram fechadas neste período, 191 dias. Se por um lado o país foi o quinto colocado no número de dias em que as escolas não foram abertas, por outro, o Brasil ocupou a primeira colocação em número de alunos impactados pela suspensão das aulas presenciais, 44,3 milhões de estudantes (DIAS-TRINDADE; HENRIQUES; CORREA, 2022).

Após o início da vacinação no Brasil, pais, alunos e professores mantiveram-se atentos aos meios de comunicação em busca de respostas que indicassem para uma possível retomada do ensino presencial nas escolas, os meses avançaram, entretanto, quando o país atingiu um patamar de 49,4% da população imunizada apenas 25% dos estudantes haviam retornado às aulas presenciais, esse descompasso entre o avanço da imunização e a retomada do ensino presencial se manteve nesse ritmo por um longo período (LICHAND, et.al., 2021).

No decorrer da última década, inúmeros trabalhos buscaram analisar a efetividade do ensino remoto e comparar seus ganhos e perdas com o ensino regular presencial, sempre considerando as grandes limitações que esses estudos apresentam quando interpretados de modo generalizado. A grande parcela dessas pesquisas realizadas antes da pandemia se debruçou na realidade de países desenvolvidos, sob uma ótica restrita à uma realidade específica de uma parcela pequena da população global. Ao analisar os países em desenvolvimento, observa-se uma escassez em dados que apontam para experimentações que utilizaram o ensino remoto para expandir o acesso educacional em regiões rurais e de difícil acesso à educação. De todo modo, nenhum desses estudos buscou abordar os ganhos e prejuízos do ensino remoto generalizado para um cenário pouco imaginável de pandemia. Seguindo essa perspectiva, os estudos que buscam responder às questões referentes a extensão das perdas de aprendizagem em decorrência do ensino a distância no cenário da Covid-19 ainda enfrenta alguns problemas, esses estudos geralmente se baseiam em simulações e modelos estruturais ou enfrentam o problema da comparabilidade, comparando realidades distintas com populações distintas de estudantes, em realidades sociais, culturais e estruturais distintas e sem comparar outros efeitos diretos da pandemia que vão além da transição do ensino presencial para o remoto (LICHAND, et.al., 2021).

O desafio da educação brasileira nesse cenário passou a ser a adequação ao novo ambiente imposto pelo COVID-19, isso ocorreu em razão das medidas emergenciais que foram adotadas sobretudo pelos governos estaduais e dirigentes escolares. A adoção do ensino remoto nas instituições de ensino com a utilização de plataformas digitais como alternativa para as suspensões das atividades presenciais impactou o processo de escolarização desses estudantes. Todo esse fenômeno advindo do ensino remoto evidenciou ainda mais as lacunas e os disparates entre realidades econômicas e culturais existentes no país. Em um sistemático levantamento dos impactos desse período na educação básica brasileira, Vieira e Silva (2020) elencaram o que diversos autores enumeraram como impactos imediatos e secundários desse período para a educação e para o processo de escolarização, dentre os quais destacam-se:

Quadro 1: Os impactos do período pandêmico na educação básica brasileira

Autores	Impactos e desafios
Jesus Pereira; Narduchi e Miranda (2020)	<p>Fechamento das escolas e suspensão das aulas presenciais.</p> <p>Reorganização do calendário letivo por meio do ensino remoto.</p>
Oliveira; Gomes e Barcellos (2020)	<p>Limitações estruturais que dificultam a implementação de medidas efetivas.</p> <p>Limitações associadas à qualidade do professor e ao acesso a tecnologias.</p> <p>Consequências negativas para a aprendizagem dos alunos.</p>
Arruda (2020)	<p>Propostas difusas, que refletem a falta de liderança do Ministério da Educação.</p> <p>Incipiência na apropriação de tecnologias digitais na educação pública.</p>

Fonte: Vieira e Silva (2020)

Deste modo, observa-se que a pandemia da Covid-19 impactou severamente a educação brasileira, afetando significativamente milhões de estudantes em todo o país. As medidas de distanciamento social, necessárias para controlar a disseminação do vírus, resultaram no fechamento abrupto de escolas e universidades, exigindo uma rápida transição para o ensino

remoto. Entretanto, a implementação dessa mudança foi repleta de desafios, uma vez que muitos alunos enfrentaram obstáculos para acessar as tecnologias necessárias para acompanhar as aulas virtuais. Ademais, a ausência do ambiente presencial de aprendizagem e a falta de interação social têm sido fatores negativos no desempenho acadêmico e bem-estar emocional dos estudantes. A pandemia também evidenciou as disparidades educacionais já existentes no país e a necessidade premente de investimentos em tecnologia e formação de professores para lidar com situações de crise.

O Novo Ensino Médio e as adversidades do cenário pós pandêmico

Embalado por tantas modificações após um período desafiador de distanciamento social e a suspensão das aulas presenciais devido à pandemia do coronavírus, o Novo Ensino Médio (NEM) representa uma fase do Ensino Médio que requer atenções, investigações, problematizações e sistemáticas pesquisas uma vez que toda reforma curricular traz junto com as modificações disputas políticas, epistemológicas e sócio-históricas-culturais (FERRETI, 2000).

A presente contrarreforma mobilizada pela BNCC (BRASIL, 2018), além de modificações preocupantes como a universalização do currículo e a inclusão de disciplinas de notório saber (NEIRA; ALVIANO JUNIOR; ALMEIDA, 2016), o NEM resgata um discurso político empoeirado que escancara as desigualdades escolares e fragiliza o acesso ao Ensino Superior por estudantes de classes mais vulneráveis (GONÇALVES; MACHADO; CORREIA, 2020). Nessa lógica, é imprescindível que se possibilite a viabilização de pesquisas que visem o aprofundamento de tais questões na práxis, em educação, a fim identificar os impactos dessa contrarreforma no processo de escolarização e acesso ao ensino superior dos estudantes.

A contrarreforma do Ensino Médio não deve ser vista como uma simples mudança curricular no ensino básico. A implementação dessa política não diz apenas sobre quais disciplinas são obrigatórias ou optativas nas escolas brasileiras. Em verdade, a aplicação dessa nova estruturação precisa ser problematizada sob a ótica do que os jovens precisam aprender e quais as justificativas definem a inserção de um conhecimento e a exclusão de outro. É inconteste que as mudanças que essa contrarreforma trouxe para a educação do país extrapolam o âmbito pedagógico, estruturando-se também na esfera social, de modo a reverberar o acirramento abissal entre as classes mais privilegiadas e aquelas mais vulneráveis socialmente, criando um abismo entre essas diferentes classes já que a grande massa recebe uma formação para o saber fazer a parcela elitista da população recebe a

educação para o saber pensar, destoando entre a educação estritamente profissional e a educação propedêutica (SANTOS, 2021).

Considerações finais

Ao que se observa, a comunidade necessita de estudos que sejam capazes de monitorar e acompanhar a derrocada que a educação brasileira vem sofrendo com o avanço das políticas neoliberais que retiram direitos e garantias constitucionais, açoiando a Constituição Federal de 1988 e impedindo a igualdade de condições para o acesso e permanência nas escolas. É partindo dessa inquietação quanto ao cenário de desmonte da educação brasileira que se torna essencial o estudo desses impactos e a causa na formação acadêmica dos estudantes da Rede Pública e suas consecutivas implicações no processo de escolarização e acesso ao Ensino Superior.

Para além do que já se sabe, os problemas decorrentes da recente implementação dessa contrarreforma ainda não alcançaram o seu ápice. É evidente que essa mudança brutal tem por objetivo levar ao estado de decadência e posterior colapso o sistema educacional, como tentativa prima de estancar o acesso da comunidade humilde ao Ensino Superior. Se, por um lado, existe uma elite disposta a arcar com os gastos de um curso preparatório para os Exames de Seleção, como o Exame Nacional do Ensino Médio, por outro, existem famílias que se encontram em situação de penúria e, decorrendo dessa baixa condição econômica, não somente o custeio para um curso preparatório se torna inviável, como também, a permanência no ambiente escolar passa a se tornar cada vez mais desafiadora em um país onde 11,9 milhões de pessoas encontravam-se desempregadas em 2021 (SANTOS, 2021).

Referências

ANDES. *Ministério da Educação teve o segundo maior corte no orçamento*. 2022. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/ministerio-da-educacao-teve-o-segundo-maior-corte-no-orcamento-2021>. Acesso em: 23 jan. 2023.

BANCO MUNDIAL. *Acabar com a pobreza de aprendizagem: O que será necessário*. Cambridge, 2019. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/32553>. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.



BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao> Acesso em: 26 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *PISA 2018 Relatório Nacional*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 25 jan. 2023.

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: A escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum*. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul. 2012.

DIAS-TRINDADE, S.; CORREA, J. D.; HENRIQUES, S. *Ensino durante a pandemia: um estudo exploratório em professores portugueses e brasileiros do Ensino Secundário*. Universidade Aberta, 2022. p. 1-11.

FERRETTI, C. J. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. *Educação & Sociedade, Campinas*, v. 41, n. 150, p. 80-99, jan./mar. 2020.

GONÇALVES, R. M.; MACHADO, T. M. R.; CORREIA, M. J. N. A BNCC na contramão das demandas sociais: Planejamento com e planejamento para. *Práxis Educacional*, Ponta Grossa, v. 16, n. 38, p. 338-351, jul./dez. 2020.

HIRATA, G.; OLIVEIRA, J. B. A. e; MEREB, T. M. Professores: quem são, onde trabalham e quanto ganham. *Ensaio: aval. Pol. Educ.*, Rio de Janeiro, v.27, n102, p. 179-203, jan./mar. 2019.

LICHAND, G.; DORIA, C. A.; LEAL NETO, O.; COSSI, J. Os Impactos do Aprendizado Remoto no Ensino Médio durante a Pandemia no Brasil. *Social Science Research Network*, 2021. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=3852533>. Acesso em: 03 mai. 2023.

MARTINS, S. P.; DOS SANTOS, M. J. A profissão docente durante a pandemia: contribuições de um curso de formação continuada sobre as TDICs na educação. *ForScience*, v. 9, n. 2, p. e00943-e00943, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.29069/forscience.v9i2.943>. Acesso em: 03 mai. 2023.



NEIRA, M. G.; ALVIANO JÚNIOR, W.; ALMEIDA, D. F. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. *EccoS – Revista Científica*, n. 41, p. 31-44, jan./jun. 2016.

SANTOS, S. C. M. *A dualidade na educação brasileira a partir da contrarreforma do ensino médio de 2016/2017*. 2021. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2021.

SCHUARTZ, A. S.; SARMENTO H. B. de M. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e Processo de Ensino. *Espaço temático: política, ciência e mundo dos saberes*, São Paulo, v. 23, p. 90-107, dez. 2020.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. A. Nova Lei da Educação Superior: Fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 29, p. 5-27, jan./abr. 2005.

UNESCO. *Matrícula escolar primária %*. Paris, 2020. Disponível em: <http://uis.unesco.org/en/country/br>. Acesso em: 25 jan. 2023.

VIEIRA, M. F.; SILVA, C. M. S. A educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Brasileira de Informática na Educação*. v. 28. p. 1013-1031. São Paulo. 2020.