

A BNCC

E A CENTRALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL



ORGANIZADORAS

Suzana Lopes Salgado Ribeiro
Carla Busato Zandavalli



CURRÍCULO



AValiação



FORMAÇÃO DOCENTE



GESTÃO ESCOLAR



PACTO FEDERATIVO

Suzana Lopes Salgado Ribeiro
Carla Busato Zandavalli

ORGANIZADORAS

A BNCC E A CENTRALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL



Taubaté-SP

2025

EXPEDIENTE

edUNITAU - Editora da Universidade de Taubaté

Presidente

| Pró-reitora de Extensão: Profa. Dra. Leticia Maria Pinto da Costa

Conselho Editorial

| Assessor de Difusão Cultural: Prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves
| Coordenadora do Sistema Integrado de Bibliotecas: Shirlei de Moura Righeti
| Representante da Pró-reitoria de Graduação: Profa. Dra. Emari Andrade
| Representante da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação: Profa. Dra. Monica Franchi Carniello
| Área de Biociências: Profa. Dra. Eliane Stevanato
| Área de Exatas: Profa. Dra. Kátia Celina da Silva Richetto
| Área de Humanas: Prof. Dr. Fernando Gentil Gizzi de Almeida Pedroso

Consultoria Ad hoc (link equipe consultores) ↩

| Representante: Profa. Dra. Adriana Leônidas de Oliveira (Universidade de Taubaté)

Equipe Técnica

| Coordenador de Produção Editorial: Alessandro Squarcini
| Grupo de Estudos em Língua Portuguesa – GELP
| Sistema Integrado de Bibliotecas - SiBI

Avaliação, parecer e revisão por pares

| Esta obra foi avaliada por pares e indicada para publicação

Projeto Gráfico

| Capa: Alessandro Squarcini
| Diagramação: Maurilio Augusto Pereira Puccinelli Zanquetta
| Finalização: Maurilio Augusto Pereira Puccinelli Zanquetta
| Impressão: Eletrônica

Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/ UNITAU Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI

B661	A BNCC E a centralização das políticas educacionais no Brasil [recurso eletrônico] / organizadoras Suzana Lopes Salgado Ribeiro, Carla Busato Zandavalli. – Dados eletrônicos. – Taubaté: EdUnitau, 2025. 1 recurso on-line (150 p.) Formato: PDF Requisitos do sistema: Adobe Modo de acesso: world wide web ISBN: 978-85-9561-213-6 (on-line) 1. Políticas educacionais. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. Formação de professores. 4. Avaliação em larga escala. 5. Gestão educacional. I. Ribeiro, Suzana Lopes Salgado (org). II. Zandavalli, Carla Busato. III. Título. CDD - 370
------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Ana Beatriz Ramos – CRB-8/6318

Índice para Catálogo sistemático

Políticas educacionais – 370
Base Nacional Comum Curricular – 371.26
Avaliação em larga escala – 371.2
Gestão educacional – 379.81

Copyright © by Editora da UNITAU, 2025

Nenhuma parte desta publicação pode ser gravada, armazenada em sistema eletrônico, fotocopiada, reproduzida por meios mecânicos ou outros quaisquer sem autorização prévia do editor.

PREFÁCIO

Há momentos históricos em que o currículo deixa de ser apenas organização de conteúdos e se revela como aquilo que sempre foi: expressão condensada de um projeto de sociedade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) emerge nesse horizonte como mais do que um documento normativo — ela se constitui como artefato político, dispositivo de regulação e síntese de disputas que atravessam o Estado brasileiro contemporâneo. Não é apenas uma base; é também um marco de reconfiguração das formas de governar a educação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consolidou-se, na última década, como um dos marcos mais controversos da política educacional brasileira. Apresentada oficialmente como instrumento de garantia do direito à aprendizagem e de promoção da equidade, a BNCC também tem sido analisada como peça central de um amplo processo de reconfiguração do papel do Estado na regulação à perspectiva do gerencialismo da educação básica. É nesse campo de tensões que se insere a obra *A BNCC e a Centralização das Políticas Educacionais no Brasil*, resultado de pesquisas articuladas em rede e financiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), reunindo pesquisadores comprometidos com a análise crítica das transformações recentes no cenário educacional.

A obra *A BNCC e a Centralização das Políticas Educacionais no Brasil* insere-se precisamente nesse campo de tensões. Fruto de pesquisas articuladas e financiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), este livro reúne análises que recusam a leitura ingênua da BNCC como simples instrumento técnico de garantia de direitos de aprendizagem. Ao contrário, os estudos aqui apresentados desvelam a Base como eixo estruturante de um novo arranjo normativo que articula currículo, avaliação, formação docente e gestão escolar sob a lógica da padronização.

Os estudos apresentados compreendem a BNCC como eixo estruturante de um novo padrão de governança educacional, no qual currículo, avaliação, formação docente e gestão escolar passam a integrar um mesmo circuito normativo. Ao longo dos capítulos, evidencia-se que a BNCC articula-se à BNC-Formação Inicial, à BNC-Formação Continuada e à BNC-Gestão, conformando um sistema de padronização que extrapola o campo pedagógico e incide diretamente sobre a autonomia docente, a organização do trabalho escolar e o pacto federativo.



Em perspectiva histórica, as análises aqui reunidas demonstram que o movimento de centralização curricular não surge de forma isolada. Ele é herdeiro de um processo iniciado nas reformas dos anos 1990, quando a expansão das avaliações em larga escala passou a operar como mecanismo de controle e indução de políticas — a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, posteriormente, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A lógica da mensuração, inicialmente apresentada como estratégia de diagnóstico, converte-se progressivamente em instrumento de responsabilização e hierarquização das redes e das escolas. Nesse percurso, consolida-se uma racionalidade gerencial que associa qualidade educacional a desempenho mensurável, deslocando o debate sobre formação humana para o campo da eficiência e da produtividade.

Os capítulos que compõem esta coletânea revelam como essa racionalidade se enraíza na relação entre trabalho, educação e capital. Ao recuperar a tradição crítica que analisa a educação a partir das transformações no mundo do trabalho — do taylorismo-fordismo ao toyotismo e às formas contemporâneas de acumulação flexível — os autores demonstram que a padronização curricular dialoga com as exigências de flexibilização produtiva. A formação por competências, a centralidade das habilidades socioemocionais e a ênfase na adaptabilidade aparecem, nesse contexto, como expressões educacionais de uma sociabilidade orientada pela lógica do mercado.

A obra evidencia, ainda, que a centralização promovida pela BNCC não elimina a retórica da descentralização. Pelo contrário, ela a reconfigura. Estados e municípios permanecem formalmente responsáveis pela implementação das políticas, mas o fazem sob parâmetros definidos nacionalmente, orientados por matrizes avaliativas igualmente centralizadas. Produz-se, assim, um modelo de descentralização executiva combinada com centralização normativa, que redefine o equilíbrio federativo e tensiona o princípio constitucional da gestão democrática.

Particularmente instigante é a análise das repercussões da BNCC sobre o Ensino Médio e sobre a formação de professores. A articulação entre a Base e a reforma do Novo Ensino Médio revela a convergência entre flexibilização curricular e itinerários formativos que, longe de ampliar escolhas, frequentemente aprofundam desigualdades entre redes públicas e privadas. Do mesmo modo, a institucionalização da BNC-Formação redefine referenciais formativos das licenciaturas, aproximando-os de padrões prescritivos que reduzem a complexidade da docência a conjuntos de competências previamente delimitadas.



Outro mérito desta obra reside em iluminar dimensões frequentemente invisibilizadas no debate público, como o papel da coordenação pedagógica, a reconfiguração da gestão escolar e as percepções de estudantes e licenciandos sobre as mudanças curriculares. Ao trazer a voz de sujeitos concretos — professores, gestores e futuros docentes — os estudos superam análises meramente normativas e revelam como as reformas se materializam no cotidiano escolar.

Além disso, o livro dialoga com perspectivas decoloniais que problematizam a produção de uma “história única” no campo educacional. Ao questionar a hegemonia de referenciais oriundos do Norte global e denunciar a violência epistêmica que atravessa políticas curriculares padronizadas, os autores ampliam o horizonte crítico da discussão, recolocando a educação como espaço de disputa de sentidos, culturas e projetos de sociedade.

Em tempos de intensificação das disputas em torno do currículo, esta coletânea oferece contribuição teórica e empírica fundamental. Não se trata de negar a importância de parâmetros nacionais ou de avaliações públicas, mas de problematizar seus fundamentos, seus métodos e suas consequências. Ao examinar a BNCC como parte de um processo mais amplo de reestruturação do Estado sob a égide do neoliberalismo, o livro convida o leitor a refletir sobre quais concepções de educação, de cidadania e de democracia estão sendo consolidadas.

A relevância desta obra ultrapassa o debate técnico. Ela interpela educadores, pesquisadores, estudantes e formuladores de políticas a compreenderem que o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos organizados, mas uma prática discursiva e política que define o que deve ser ensinado, quem deve ensinar e quais finalidades a escola deve perseguir. Ao explicitar as intencionalidades e as forças sociais que operam por trás das reformas, os autores contribuem para a construção de uma consciência crítica indispensável à defesa da educação pública como direito social.

Num cenário marcado pela ascensão de perspectivas ultraneoliberais e conservadoras, reafirmar o caráter público, democrático e socialmente referenciado da educação torna-se tarefa urgente. Esta obra cumpre papel decisivo nesse movimento ao oferecer análises rigorosas, fundamentadas e comprometidas com a transformação social.

Contudo, o livro não se limita à crítica estrutural. Ele mergulha no cotidiano das escolas, escuta gestores, coordenadores pedagógicos, licenciandos e professores. Mostra como as reformas se materializam nas práticas e revela as contradições vividas na escola. A



centralização curricular convive com resistências silenciosas; a padronização encontra fissuras na mediação docente; o controle é tensionado pela experiência concreta da formação humana.

Nos parágrafos finais, é inevitável afirmar que esta obra nos lembra que o currículo nunca foi neutro. Ele é prática discursiva, campo de poder e arena de projetos antagônicos. Ao padronizar, define o que conta como conhecimento; ao avaliar, define o que conta como sucesso; ao formar, define o que conta como docência legítima. Por isso, discutir a BNCC é discutir o próprio sentido da escola pública no Brasil.

Em tempos de intensificação das políticas gerenciais e de fortalecimento de perspectivas ultraneoliberais, este livro oferece mais do que um diagnóstico: oferece uma lente crítica. Ele nos convida a olhar para além da superfície normativa e a perceber as forças sociais que operam por trás das reformas. Convida-nos a perguntar: que sujeito se pretende formar? Que trabalho se pretende naturalizar? Que democracia se pretende sustentar?

Se a padronização busca homogeneizar, a reflexão crítica reabre o campo do possível. A educação pública brasileira permanece como espaço de disputa — e também de esperança histórica. Como nos ensinou a tradição crítica, nenhuma hegemonia se estabelece sem resistência, e nenhum projeto educativo se consolida sem conflito.

Que esta obra circule como instrumento de pensamento e ação. Que inspire debates nas universidades, nas redes de ensino e nas escolas. E que nos recorde que, mesmo sob pressões centralizadoras, a educação continua sendo lugar de formação de consciência, de produção de sentido e de construção de futuro.

Porque, afinal, toda base normativa repousa sobre um solo histórico em permanente movimento. E é nesse movimento que reside a possibilidade de reinventar a escola como espaço público, democrático e socialmente referenciado.

Que este livro seja lido não apenas como diagnóstico de um tempo, mas como instrumento de reflexão e ação. Que seus argumentos inspirem debates nas universidades, nas escolas e nos espaços de formulação de políticas. E que, sobretudo, fortaleça a convicção de que a educação, longe de ser mercadoria ou mecanismo de adestramento produtivo, permanece como campo estratégico de construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

Kátia Curado Silva



APRESENTAÇÃO

BNCC: CENTRALIZAÇÃO E DESPOLITIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

É com grande satisfação que apresentamos a obra **“A BNCC e a Centralização das Políticas Educacionais no Brasil”**, uma coletânea que surge de um projeto de pesquisa guarda-chuva¹ financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e que mergulha nas complexas e muitas vezes conflitantes camadas da reforma educacional brasileira. Em um cenário político e social marcado pela ascensão de forças que expressam um recrudescimento do ultraneoliberalismo e do conservadorismo, os estudos que compõem esta coletânea se propõem a analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não apenas como um documento orientador de “qualidade de ensino”, mas como um elemento indutor e articulador de uma vasta rede de políticas educacionais para a educação básica brasileira e a formação de professores.

Ao tratar da BNCC e da educação básica, este livro é dedicado a leitores, educadores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas em geral.

A BNCC, desde sua proposição, tem sido um ponto focal para discussões acaloradas sobre o futuro da educação no país. Este livro reúne resultados de pesquisas que investigam diferentes facetas dessa articulação, abrangendo desde os efeitos da BNCC para as etapas da educação básica e para as disciplinas específicas, até sua influência na formação inicial e continuada de professores, na gestão e no funcionamento das escolas, nos processos avaliativos em larga escala e na produção de materiais didáticos e tecnologias. Ao examinar as políticas curriculares nos âmbitos estadual e municipal – com foco inicial em Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e São Paulo –, a obra lança luz sobre o movimento conflituoso da União na coordenação das políticas educacionais, a autonomia legal dos entes federativos e as demandas concretas da sociedade, frequentemente em tensão. Em última instância, o que se busca é compreender as intencionalidades das forças sociais que operam por trás dos desdobramentos da BNCC, incluindo a Base Nacional Comum para a Formação (BNC-Formação) inicial de professores, a BNC-Formação continuada de professores e a BNC-Gestão (formalmente Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar). Esta obra representa, portanto, um esforço articulado de grupos de pesquisa como o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas,

¹ Projeto relativo à Chamada CNPq/MCTI/FNDT nº 18/2021, intitulado: "A Base Nacional Comum Curricular e o discurso da qualidade de ensino como indutor de políticas da Educação Básica e de Formação de Professores no Brasil".



Formação de Professores e Tecnologias Educacionais (GEPPFORTE/UFMS), o Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores (GForP/UFMS) e o Grupo de Pesquisas Currículo, Cultura e História (GEPEH/UFMS), oferecendo um diagnóstico abrangente e multifacetado da realidade educacional brasileira sob o prisma da BNCC.

Um dos eixos centrais de análise deste livro desvela como o sistema educacional torna-se terreno fértil para as investidas do neoliberalismo, induzindo uma despolitização do currículo. Em um contexto em que a educação é progressivamente mercantilizada e vista como um “conhecimento para fazer algo” – priorizando habilidades e competências para o mercado – a função formativa do ensino é drasticamente alterada. Disciplinas deixam de ser instrumentos de compreensão crítica das complexas relações de poder e dos conflitos sociais, transformando-se em estratégias de formação de capital humano, desprovidas de uma consciência social. As contribuições apresentadas evidenciam que, sob essa lógica, o ensino tende a uma despolitização, promovendo narrativas consensuais e reduzindo a capacidade dos estudantes de questionar as desigualdades estruturais.

Essa tendência é acentuada pela centralização curricular induzida pela BNCC, que, em muitos aspectos, reforça uma visão utilitarista da educação. Observa-se que, em vez de fomentar uma análise aprofundada das complexidades históricas, as orientações oficiais do Estado brasileiro para o currículo se alinham a uma abordagem que pode minimizar ou ignorar temas cruciais que desafiam o *status quo*.

Esse cenário se agrava no Ensino Médio, etapa em que reformas como as perpetradas por meio da Lei n.º 13.415/17, inseridas em um contexto de “contrarreforma” e expansão neoliberal, intensificam a lógica tecnicista e produtivista, gerando resistência e preocupação com o aumento das desigualdades e a impessoalidade do ensino.

Este livro, ao analisar as condições concretas da realidade educacional e identificar as intencionalidades das forças sociais que impulsionam o surgimento e a aprovação da BNCC, oferece um diagnóstico do presente. Os sete textos que compõem a obra são provenientes de diferentes pesquisas que mapeiam os desafios impostos pela centralização das políticas educacionais e pela influência neoliberal; e buscam compreender as mudanças operadas “no chão das escolas”.

A relevância desta coletânea reside em sua capacidade de suscitar a reflexão, estimular o debate e, fundamentalmente, promover abordagens alternativas que indiquem o potencial transformador da educação. Ao expor como o currículo pode ser uma “prática discursiva e de poder”, o livro convida educadores e gestores a questionar as narrativas hegemônicas e a buscar estratégias didáticas que valorizem a diversidade, a justiça social e o pensamento crítico.



Assim, no primeiro capítulo, intitulado “A relação trabalho-educação e a lógica da padronização como política educacional: aproximações teóricas”, Paulo Fioravante Giaretta, Arlete Cristina Motovani Ziliani, Tone Ernesto Silva e Wildes Ernesto Matlombe tratam as políticas de currículo e avaliação da educação a partir da relação capital-trabalho-educação, com o objetivo de analisar a lógica da padronização como indutora da política educacional no Brasil no contexto da relação trabalho-educação, no âmbito de profunda submissão ao capital. Os autores assumem que as reformas curriculares e de avaliação externa, em fluxo no sistema educacional brasileiro, respondem de forma adequada às necessidades de aprimoramento da lógica de controle, padronização e parametrização demandada pelo próprio capital, como forma de controle conservador da relação capital-trabalho na sua expressão atual.

O exercício analítico, expresso no estudo, busca posicionar, já na emergência do atual modelo hegemônico, decorrente da organização social capitalista-urbano-industrial pela racionalização científica do trabalho no início do século XX, a sedimentação da lógica da padronização como estratégia de controle. O modelo de produção em série e escala que fundamentou a organização taylorista-fordista se viabilizou pelo criterioso e científico processo de padronização e controle do trabalho e dos trabalhadores. As crises de acumulação a partir de meados do século XX exigiram reformas conservadoras, viabilizando alternativas de flexibilização sem perder o controle. Esse modelo aprofunda a lógica de padronização e controle, tanto sob o trabalho, quanto sob a educação do trabalhador. Assim, a flexibilização aprofunda a submissão do trabalho ao capital, conseqüentemente, a educação aprofunda o domínio, o controle e a padronização centrada na gerência capitalista exercida no ambiente educacional. É nesse contexto que o texto posiciona o esforço atual do sistema educacional brasileiro em produzir reformas de currículo e avaliação adequadas e com potencial de aprimoramento e intensificação da lógica de padronização.

No segundo capítulo, Tarcísio Luiz Pereira e Janete Aparecida Coelho, no texto “Da gestão democrática da Educação à BNC-Gestão: desafios e impactos de uma base” analisam as transformações na gestão escolar brasileira a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, que deu origem à BNC-Gestão. Inicialmente, destacam que, até a BNCC, a gestão escolar era orientada por princípios democráticos, fundamentados na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Esses princípios valorizavam a participação coletiva, o diálogo e a atuação dos conselhos escolares, buscando uma educação pública inclusiva e de qualidade social.



Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, modificou-se a organização do sistema educacional brasileiro e, consequentemente, as ações da e na gestão escolar, alterando a dinâmica administrativa da escola. A administração escolar, outrora regida pelo princípio da gestão democrática, passa por significativas mudanças e já sente as influências da aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2021, do texto da Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, aqui (BNC-Gestão). Trata-se de um documento que estabelece políticas de formação, seleção e ‘apoio’ aos diretores no exercício da função. Neste contexto, o texto analisa os desafios e impactos já ocorridos na gestão escolar com a implementação da BNCC. É fruto de pesquisa de mestrado que se ancorou na perspectiva teórica e metodológica da dialética, subsidiada por análise documental e apresenta resultados de pesquisa de mestrado.

Cabe destacar que o papel do diretor escolar foi reconfigurado, tornando-se mais voltado para o cumprimento de metas e avaliações de desempenho, com menor espaço para participação coletiva e para autonomia pedagógica. O texto critica a influência de entidades privadas e empresariais na formulação da BNCC como a Fundação Lemann e o Movimento Todos pela Educação, apontando que essas organizações promovem um modelo gerencialista e competitivo, afastando a escola pública de sua função social e democrática. Os autores defendem a necessidade de retomar a gestão democrática na educação, com práticas coletivas e participação efetiva da comunidade escolar nas decisões. Alertam para os riscos da burocratização e do engessamento do trabalho docente e propõem a mobilização de gestores e professores pela revogação das normativas que consolidam o modelo atual, em favor de uma educação mais participativa e socialmente referenciada.

Angela Bezerra dos Santos Andrade, Ana Flávia Martins e Carla Busato Zandavalli, no estudo “Coordenação Pedagógica: (in)visibilidade nas políticas de formação de professores?” discutem o papel da coordenação pedagógica no desenvolvimento das políticas de formação continuada de professores, por meio de uma Revisão Sistemática de Literatura (Okoli, 2019), tendo como premissa a ausência ou exclusão da importância da coordenação pedagógica nas políticas de formação continuada de professores.

O estudo objetivou analisar a produção científica brasileira desenvolvida nos últimos cinco anos acerca da percepção, da presença e da importância dos coordenadores pedagógicos na implementação das políticas educacionais, especialmente na formação continuada de docentes, buscando suas tendências e lacunas, destacando estudos realizados em Mato Grosso do Sul e em Três Lagoas. Observados os passos propostos por Okoli (2019), foram levantados estudos em quatro bases de dados que indexam artigos científicos, teses, dissertações e



trabalhos em eventos, sendo selecionados estudos da área da educação, publicados no período de 2020 a 2025; e excluídos os trabalhos de outros níveis de ensino que não os relativos aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Considerando no mínimo três indexadores, foram identificados inicialmente 84 estudos, avaliados por meio de oito questões, definindo-se o corpus do estudo em 11 pesquisas.

As pesquisas foram organizadas em quatro categorias: a) Identidade e trabalho docente (Silva, 2020; Silva, 2025); b) Qualidade no processo de ensino e de aprendizagem (Pellenz Júnior, 2022; Bicca, 2023); c) Coordenação pedagógica e formação continuada (Oliveira, 2021; Souza, 2021; Andrade, 2022; Bordignon, 2024; Perini; Barreto, 2024; Andrade; Zandavalli, 2024); d) Desafios e contribuições das políticas de formação continuada docente (Pereira, 2024). Os resultados apontaram que, embora a maior parte dos estudos reconheça a importância e o papel da coordenação pedagógica nos processos de formação continuada de professores, alguns aspectos foram identificados como fragilidades: fragmentação e descontinuidade das políticas, sobrecarga de atribuições ao coordenador pedagógico e indicativos de subordinação às lógicas sociopolíticas. As tendências identificadas apontam o movimento de compreender a formação continuada não como evento pontual, mas como prática permanente, colaborativa e articulada ao cotidiano escolar, destacando: o fortalecimento da identidade docente, o reconhecimento da importância da coordenação pedagógica nos processos de formação continuada, a valorização das trocas entre professores e escolas e a necessidade da formação crítica e emancipadora. Concluiu-se que houve avanço nos estudos da área, porém, com concentração de produção em alguns estados do Sul e Sudeste e necessidade de ampliação de estudos na região Centro-Oeste.

No quarto capítulo, Alisson Pereira Vanzuela e Paulo Fioravante Giareta apresentam uma proposta preliminar de pesquisa, intitulada “A reforma curricular da BNCC e as metodologias ativas: considerações iniciais de uma pesquisa em andamento”, objetivando analisar a relação da reforma curricular da BNCC e a crescente apologia às metodologias ativas nos processos de educação escolar. A pesquisa parte do reconhecimento de que as propostas de metodologias de trabalho na educação escolar não estão deslocadas das relações de disputa político-pedagógica da educação no contexto da sociabilidade neoliberal. Destaca-se que as metodologias ativas, quando não fundamentadas epistemologicamente, podem representar um risco de esvaziamento das intencionalidades político-pedagógicas que orientam os processos de reformismo educacional contemporâneo. Bem como, destaca-se sua instrumentalização como uma proposta metodológica capaz de disciplinar a didática demandada pela reforma empresarial da educação expressa pela política curricular da Base Nacional Comum Curricular.



No quinto capítulo, “Currículo Paulista e ‘Novo Ensino Médio’: contradições de um projeto neoliberal”, as autoras Ana Beatriz de Araujo Guedes, Suzana Lopes Salgado Ribeiro e Elisa Maria Andrade Brisola analisam como a implementação do “Novo Ensino Médio” em São Paulo está articulada ao avanço do neoliberalismo e à mercadorização da educação, destacando a terceirização de responsabilidades estatais e a crescente participação de instituições, empresas, organizações e fundações na formulação de políticas e materiais. Neste capítulo encontram-se reflexões sobre a mudança curricular (Lei nº 13.415, BNCC, Itinerários Formativos) que reduz a carga horária de disciplinas como História e favorece escolhas alinhadas ao mercado. O texto também aponta a financeirização da formação docente e a dependência de plataformas e tecnologias (Currículo Paulista, contratação de plataformas) e conclui que tais processos reconfiguram práticas pedagógicas, precarizam o trabalho docente e mascaram como inclusão medidas que, na prática, promovem privatização e lucro.

No sexto capítulo, Carla Busato Zandavalli, Murilo Eid Omar Arantes, Patrick Albuquerque Figueiredo e Susana Duarte Lima analisam o reformismo curricular no Ensino Médio brasileiro, no período pós-2016, a partir da percepção de licenciandos do curso de História, egressos do chamado Novo Ensino Médio (NEM), trazendo as percepções desses licenciandos, obtidas por meio de grupo focal, além da realização de análise documental e revisão bibliográfica. Os resultados indicaram uma prevalência de percepções negativas acerca do Ensino Médio, em razão das lacunas de aprendizagem trazidas, tanto pela modificação da legislação que desestruturou a percepção disciplinar da oferta do ensino, criou os itinerários formativos e disciplinas eletivas e se deu em meio à pandemia da Covid-19, quanto pela adoção de conhecimentos organizados a partir da BNCC-Ensino Médio, vistos como insuficientes e superficiais. Além disso, salientaram a perda de carga horária na disciplina de História e o acesso diversificado aos conhecimentos históricos, a partir: do tipo de rede (pública ou privada) e sistema de ensino (estadual ou federal), dos eventuais programas (Escola de Tempo Integral) ou projetos (Escola da Autoria) desenvolvidos na escola, da forma de abordagem dos conteúdos pelos professores e da qualidade da sua formação, bem como o turno cursado. Entre os fatores positivos, os egressos, agora licenciandos, mencionam que algumas disciplinas dos itinerários formativos trouxeram temas de interesse sobre a história nacional e regional e estimularam a escolha do curso de graduação. De modo geral, consideraram o impacto do NEM sobre a sua formação inicial também negativo, pois salientaram os efeitos da ausência de base científica e domínio em relação aos conteúdos de História. As conclusões do estudo apontam que as mudanças curriculares reduziram o espaço do ensino de História, desvalorizando o professor e comprometendo a construção da consciência histórica. As percepções dos licenciandos



revelaram que o NEM não ampliou a autonomia dos estudantes, mas intensificou as desigualdades entre a oferta do ensino público e privado e o esvaziamento de conteúdos.

Um fator de destaque revelado no estudo foi a importância da mediação docente como espaço inegociável de resistência, especialmente em momentos críticos da história, como o que vivemos após 2016 no Brasil e continuamos a viver com a ascensão das forças da extrema direita conservadora em vários países do mundo.

O último capítulo traz um ensaio de Maria Luiza Sussekind acerca da descolonização na pesquisa em educação, sob o título “Somos a ‘chuva que lança a areia no Saara sobre os automóveis de Roma’ ou sobre seis movimentos de descolonização na pesquisa em educação”. O capítulo discute de forma poética e sensível a violência epistêmica e a necessidade do pensamento decolonial para combater uma “história única” e a dominação cultural do Norte. A autora defende o “descentrar” das referências e propõe seis movimentos de descolonização da pesquisa em educação, destacando o papel da linguagem como espetáculo e arma de dominação bem como a contaminação de significados, a agência do cotidiano na produção de sentidos, o caráter rizomático do conhecimento e as múltiplas formas de resistência cultural que impedem uma doutrinação simples pelas instituições. Este texto é, portanto, reflexivo e necessário para se pensar e propor mudanças.

Em um momento em que a educação é disputada como um campo estratégico para a construção de identidades e a perpetuação de determinados modelos de sociedade, “A BNCC e a Centralização das Políticas Educacionais no Brasil” é leitura importante. A obra oferece o repertório teórico e empírico para que a comunidade educacional possa resistir às pressões que despolitizam o ensino e trabalham pelo esvaziamento de temas fundamentais. Ao fornecer um olhar crítico sobre as intencionalidades e forças sociais que propõem e operam as políticas educacionais, este livro se posiciona como um recurso vital para o avanço do conhecimento, a formação docente e a construção de práticas pedagógicas que promovam justiça social, contribuindo ativamente para a construção de uma sociedade mais igualitária e para a defesa de uma educação que forme cidadãos críticos, conscientes, responsáveis pelas suas escolhas e cientes de seu papel transformador na vida em sociedade.

**Carla Busato Zandavalli
Suzana Lopes Salgado Ribeiro**

Campo Grande, MS; Taubaté, SP, 2 de dezembro de 2025.



SUMÁRIO

1. A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO E A LÓGICA DA PADRONIZAÇÃO COMO POLÍTICA EDUCACIONAL: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS.....	16
Paulo Fioravante Giaretta, Arlete Cristina Motovani Ziliani, Tone Ernesto Silva e Wildes Ernesto Matlombe	
2. DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO À BNC-GESTÃO: DESAFIOS E IMPACTOS DE UMA BASE.....	45
Tarcísio Luiz Pereira e Janete Aparecida Coelho	
3. COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: (IN)VISIBILIDADE NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES?.....	57
Angela Bezerra dos Santos Andrade, Ana Flávia Martins e Carla Busato Zandavalli	
4. A REFORMA CURRICULAR DA BNCC E AS METODOLOGIAS ATIVAS: CONSIDERAÇÕES INICIAIS DE UMA PESQUISA EM ANDAMENTO.....	80
Alisson Pereira Vanzela e Paulo Fioravante Giaretta	
5. CURRÍCULO PAULISTA E “NOVO ENSINO MÉDIO”: CONTRADIÇÕES DE UM PROJETO NEOLIBERAL.....	99
Ana Beatriz de Araujo Guedes, Suzana Lopes Salgado Ribeiro e Elisa Maria Andrade Brisola	
6. REFORMISMO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NA PERCEPÇÃO DOS LICENCIANDOS DO CURSO DE HISTÓRIA EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE MATO GROSSO DO SUL.....	114
Carla Busato Zandavalli, Murilo Eid Omar Arantes, Patrick Albuquerque Figueiredo e Susana Duarte Lima	
7. SOMOS A “CHUVA QUE LANÇA A AREIA DO SAARA SOBRE OS AUTOMÓVEIS DE ROMA”, OU, SOBRE SEIS MOVIMENTOS DE DESCOLONIZAÇÃO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO.....	139
Maria Luiza Sussekind	
INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES.....	157



A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO E A LÓGICA DA PADRONIZAÇÃO COMO POLÍTICA EDUCACIONAL: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS²

Paulo Fioravante Giaretta
Arlete Cristina Motovani Ziliani
Tone Ernesto Silva
Wildes Ernesto Matlombe

Linhas Introdutórias

A postura humana que reconhece a educação como um fim em si mesma, na tradição ocidental, foi assumida como um princípio virtuoso. A filosofia grega clássica empenhou-se na defesa de tal virtuosidade, a ponto de considerar como dialético-filósofo a pessoa que dedica a vida ao exercício intelectual. Platão, por exemplo, chegou a afirmar que seriam necessários cinquenta anos de estudos para que alguém fosse considerado um dialético. De forma semelhante, o cristianismo feudal encaminhava almas virtuosas à vida religiosa, centrada na abstração filosófica submissa à verdade como revelação, verdade essa acessível apenas aos agraciados (Ponce, 2001).

O reconhecimento da educação como fim em si mesma é um dado posicionado na constituição de modelos de sociabilidade política e economicamente deslocados do trabalho. O dialético-filósofo de Platão, na tradição grega, está restrito a não mais que cinco por cento da população grega portanto, a uma elite política e econômica masculina, que dispunha de uma massa de escravos e de mulheres dedicadas ao trabalho para garantir seu ócio intelectual. Princípio válido também para a organização social do cristianismo feudal, onde a aristocracia era um dado hereditário que, acoplada ao poder religioso, ao clero, dispunha de uma massa de trabalhadores-servos e mulheres com dedicação ao trabalho para garantir seu ócio intelectual (Ponce, 2001).

As chamadas revoluções burguesas, a partir do século XVIII, só se consolidam como revolucionárias pelo deslocamento da função atribuída ao trabalho no modelo de sociabilidade que passa a ser hegemônico. Ou seja, os arranjos aristocráticos de governança política são substituídos pela ascensão ao poder político das classes que dependem do trabalho para viver.

² A pesquisa foi desenvolvida com o financiamento pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Figura como subprojeto do Projeto: “A Base Nacional Comum Curricular e o discurso da qualidade de ensino como indutor de políticas da educação básica e de formação de professores no Brasil”.



O burguês francês, na época da Revolução Francesa, é um trabalhador, assim como a massa de trabalhadores urbanos e camponeses (Saviani, 2015).

Em seu estágio inicial, as revoluções burguesas se expressam como revolucionárias porque passam a assumir, como princípio organizativo da sociabilidade capitalista moderna, o trabalho. Portanto, os princípios da liberdade, solidariedade e igualdade passam a ser regulados pela produção da vida e pela distribuição da riqueza por meio do trabalho. O trabalho torna-se o princípio de organização política, econômica, social e cultural, reposicionando a própria função da educação, tanto no sentido de que ela não pode mais ser um privilégio de uma elite político-econômica, quanto no sentido de que não pode mais ser compreendida como um exercício de abstração em si mesma. Nas sociedades capitalistas burguesas, a educação passa a ter o trabalho como princípio organizativo e formativo (Saviani, 2015).

A contradição fundamental desse modelo está no fato de que a burguesia, ao se firmar como classe hegemônica, deixa de ser revolucionária, tornando-se reacionária, no sentido de reação autoconservadora. O esforço burguês pela conservação hegemônica tende ao aprofundamento da estratificação classista, o que produz o capitalista burguês que concentra os meios de produção-trabalho, ao mesmo tempo que gera uma massa de trabalhadores que precisam vender sua força de trabalho ao capitalista como condição para a sua existência biológica e social (Machado, 1989). Esse deslocamento histórico não destitui o trabalho como princípio organizativo da sociabilidade burguesa capitalista, mas submete o próprio trabalho à lógica do capital (Antunes, 2003).

Se no modelo de sociabilidade capitalista burguês o trabalho é assumido como fonte de riqueza, ele rapidamente é vendido à classe que depende do trabalho para viver como via para a sua ascensão social, ao passo que quem detém os meios de produção demanda do mais-valor produzido pela massa dos trabalhadores para a concentração capitalista. Consequentemente, face às crises da sociabilidade capitalista, as soluções tendem a ser de autoconservação, portanto, resultam no aprofundamento da submissão do trabalho e dos trabalhadores à lógica do capital, mas como o capitalista personifica o trabalho capital, o custo recai integralmente sobre a massa dos trabalhadores (Machado, 1989).

A partir dos reposicionamentos históricos demandados pelas crises do modelo de racionalização científica do trabalho, assentado sobre o princípio do americanismo fordista, esta submissão do trabalho ao capital se radicaliza e sua conservação demanda cada vez maior flexibilização das relações contratuais entre a relação capital-trabalho e a padronização pelo incremento de ferramentaria tecnológica. Nesse sentido, a tecnologia passa a ocupar uma posição central não tanto por sua caracterização como expressão da cultura humana e



instrumento de melhoria das condições de existência, mas, sobretudo, por sua articulação às demandas de padronização do dualismo produção-acumulação e preservação dos níveis de extração do mais-valor pelo capital (Antunes, 2003).

Expresso de outra forma, uma vez que o trabalho está submisso ao capital, as ferramentas tecnológicas incorporadas às relações produtivas também se encontram sob a mesma lógica de subordinação. Desse modo, a articulação entre trabalho e tecnologia, ao ser estruturada sob a hegemonia do capital, tende igualmente a orientar os processos de produção cultural, os quais, por sua vez, conformam uma educação igualmente submetida às suas determinações. Essa dinâmica, compreendida como uma metamorfose do capital, trabalho, tecnologia e educação, manifesta-se no contexto político, econômico e cultural contemporâneo como um fenômeno de elevada complexidade social, demandando, portanto, abordagens educacionais igualmente complexas.

A relação trabalho-educação no contexto da racionalização científica do trabalho

O emergente modelo de organização social capitalista, burguês, urbano-industrial, tão logo se afirma hegemônico, passa a conviver com progressivas e cada vez mais profundas crises. Essas crises possibilitam tanto processos revolucionários, como a denominada Revolução Russa de 1917, sob orientação tanto dos princípios do socialismo quanto de processos reacionários, como os conflitos bélicos da Primeira Guerra (1914 – 1918) e a Segunda Grande Guerra (1939 – 1945) e o processo reacionário da racionalização científica do trabalho, amplamente conhecido como sistema taylorista-fordista de produção. Esse último como processo que se articula com o objeto do presente texto.

Um processo denominado por autores como Gramsci (2024) de revolução passiva, com potencial técnico, ético e cultural capaz de afirmação hegemônica, que o próprio autor denominou de americanismo-fordismo. O caráter de revolução passiva desse modelo se dá pelo reconhecimento de que, embora produza condições de caracterização de um novo Bloco Histórico (Gramsci, 2024), sua afirmação hegemônica não representa uma superação do modelo político-econômico liberal, mas sua afirmação histórica a partir de bases avançadas, cada vez mais superiores e complexas na relação trabalho-capital e, conseqüentemente, desses com a educação.

Razão pela qual autores como Antunes e Pinto (2017) reconhecem como sistema de organização capitalista que persegue a lógica do controle e da usurpação do saber-fazer do



trabalhador, impondo uma formação aos trabalhadores a partir de padrões especializados e alinhados às demandas do referido modelo de produção. Nesse modelo, restou aos trabalhadores a execução de tarefas racionalizadas – controladas pela gerência capitalista – sendo suficiente uma formação parcelar e fragmentada das atividades.

Essa nova qualificação da mão de obra, instrumentalizada às demandas da racionalização acoplada ao incremento da maquinaria moderna, que reverbera a hierarquia verticalizada da divisão social de classes, torna a formação da massa operária em premissa para o ideário da hegemonia dominante. Para Kuenzer (2002), diz-se da alienação do trabalhador pela submissão do seu saber-fazer às demandas do capital, que, de uma forma geral, aprofunda as desigualdades entre o saber científico e o prático; consequentemente, expressa o disciplinamento do *novo homem* às *novas demandas* do capital.

O projeto de educação no sistema taylorista-fordista estava baseado em escolas técnicas com enfoque na profissionalização, na formação do trabalhador assalariado e na formação da massa de operários para o mercado de trabalho, posto que as relações sociais já submetem a classe operária a esse projeto de divisão social.

Segundo Antunes e Pinto (2017), a escola que atende às demandas do projeto capitalista desmembra conceito, teoria e reflexão na perspectiva do trabalho intelectual e do desenvolvimento da prática, experimentação e aplicação no que concerne ao trabalho manual. Desse modo, o trabalho manual, aqui exposto como prática, experimentação e aplicação, é enaltecido a partir de um modelo de formação fragmentária. Ainda segundo Antunes e Pinto (2017, p. 80):

O papel social da educação básica em instituições de ensino deve, portanto, e quando muito, proporcionar uma ginástica mental que prepare o cérebro como “músculo”, um órgão mecânico, para posteriormente suportar as intervenções do ‘one best way’ e da rotinização da linha de série. O “aprender a pensar” em Ford, nesse caso, só tem um sentido: promover a obediência.

A educação, nessa perspectiva, serviria para formar e disciplinar a massa de trabalhadores dentro de uma unidimensionalidade no projeto de treinamento para a execução de tarefas parceladas, ou seja, a produção em série. Assim sendo, era necessária a formação para a execução de movimentos memorizáveis, repetitivos e padronizados que atendessem à lógica de cada operação no ambiente fabril. No limite, o desenho de processos educacionais que conferiam centralidade para a padronização, o controle e a avaliação que já permeavam os sistemas de treinamento da força de trabalho no novo modelo de produção.

Esse modelo de racionalização científica do trabalho e, por extensão, da educação, demonstrou níveis significativos de eficácia no âmbito da lógica de reposicionamento do



capitalismo liberal-burguês de base urbano-industrial. Tal eficácia manteve-se, ao menos, até a década de 1960, quando passou a dar sinais de crise na sua capacidade de acumulação. Novamente, a crise exige reformas conservadoras, no sentido de promover mudanças, mas sem rupturas com o modelo de sociabilidade hegemônica.

Razão pela qual o modelo produtivo fordista do capitalismo ocidental encontra no modelo toyotista oriental, especialmente na experiência do capitalismo japonês, a inspiração para um amplo processo de flexibilização produtiva, tendo em vista ganhos de produtividade pelo incremento tecnológico, mas sem perder o controle. Ou seja, flexibilizar a produção intensificando o controle gerencial.

Esse modelo passa a demandar uma ampla flexibilização do processo produtivo, portanto, a redefinição do perfil do trabalhador, agora não mais centrado na repetição especializada do trabalho, mas capaz de gestão simultânea de diferentes ferramentas da maquinaria produtiva e de toda sua carga de tecnologia embutida. A flexibilização do trabalho passa a exigir, também, uma educação flexível.

A aprendizagem flexível surge como um projeto para formar a mão de obra qualificada para o mercado capitalista mediante as mudanças tecnológicas e científicas que estavam em ascensão no toyotismo. Nas palavras de Kuenzer (2016, p. 3):

[...] o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência.

A escolarização passa a ser necessária apenas para capacitar os profissionais em nível básico, específico à demanda do mercado de trabalho, que deveria abranger requisitos intelectuais e habilidades para “[...] selecionar e relacionar informações em vários níveis de complexidade, desenvolver conhecimento por simbolização, acesso a recursos de informática, e o domínio, ao menos básico, de línguas estrangeiras [...]” (Antunes; Pinto, 2017, p. 95). Os requisitos se tornaram exigências nas empresas, pois a demanda por mecanismos tecnológicos tendenciava a capacitação dos trabalhadores ao manuseio dos novos equipamentos.

Tendo em vista a formação exigida pela nova organização do trabalho, as experiências práticas ou conhecimentos tácitos são requisitos indispensáveis. Assim, analogamente, os aspectos informais e comportamentais têm um grande impacto na gestão toyotista, dessa forma, adaptação às mudanças, maior autonomia, resolução de problemas e a capacidade de aprender a aprender se tornam referências obrigatórias aos trabalhadores.



As instituições de ensino assumem, então, a função de formar indivíduos cada vez mais adaptados às exigências das empresas, que consigam trabalhar em equipe, cumprirem metas estabelecidas pelas gerências, serem proativos e se responsabilizarem, sobretudo, pela sua qualificação profissional. Mediante tais colocações, Antunes e Pinto (2017, p. 97) definem instituição escolar como “Uma escola *ampla* no *restrito* espaço do ideário e da pragmática burguesa, uma educação moldada pelos ‘valores do mercado’, por sua ‘filosofia’ utilitarista, eis a nova dogmática da educação da era do capital flexível”.

Kuenzer (2016) aponta que há desigualdades na distribuição dos conhecimentos no que diz respeito à divisão do trabalho, pois, para alguns é reservado o direito de exercerem o trabalho intelectual integrado às atividades práticas, mediante extensa qualificação na trajetória de escolarização; em contrapartida, há os que desenvolvem conhecimentos tácitos, com treinamentos precários e rápidos, para exercerem atividades simplificadas com o apoio das novas tecnologias e princípios da aprendizagem flexível.

O ensino no toyotismo está baseado na (des)especialização, polivalência e multifuncionalidade do trabalhador; portanto, a educação requisitada pelo capital aos trabalhadores deve seguir as premissas das empresas geridas pelo sistema toyotista: enxuta, ágil e flexível. A chave para compreender esse movimento de flexibilização está na compreensão de que, ao mesmo tempo que o sistema precisa criar outras condições de trabalho, também de educação, tem-se uma ampliação dos instrumentos e indicadores de controle – avaliação gerencial – com destaque para a qualidade total, estratégias de não desperdício, cumprimento de metas, entre outros aspectos.

Assim, a flexibilização contraditoriamente aprofunda a submissão do trabalho ao capital. Consequentemente, a educação aprofunda o domínio, o controle e a padronização centrada na gerência capitalista exercida no ambiente educacional.

Esse movimento de flexibilização, como resposta conservadora a uma crise do modelo de racionalização científica do trabalho, apresentará resultados positivos para a lógica de acumulação mediante generalizado processo de exclusão laboral, ou seja, transformando as crises do capital em crise estrutural, demandando novo reposicionamento reformista.

Contudo, a estratégia permanece sendo conservadora, o que resulta numa saída pelo aprofundamento da flexibilização, ou seja, pela (hiper) flexibilização, (ultra) flexibilização ou, mais usualmente definido, pela (neo) flexibilização, ou seja, pelo neoliberalismo, que definimos como “um neologismo para explicitar o reordenamento funcional das chamadas teses liberais – liberalismo econômico – ao longo da configuração moderna da sociedade capitalista” (Giaretta, 2022, p. 344).



A proposição de uma saída conservadora para a crise resulta, em termos práticos, na aceitação da própria crise estrutural do capital como um dado inerente a atual configuração política e econômica. Nesses termos, convém reconhecer que esse é um modelo que assume a exclusão laboral, portanto, a própria exclusão social, inerente a atual organização social capitalista.

Giaretta (2021, p. 8) afirma que:

[...] o processo de reorganização das relações de produção, acumulação e poder figura-se condicionado a uma ampla agenda de flexibilização das relações de trabalho, terceirização das plantas produtivas, desburocratização administrativa e organização produtiva, que, no limite, assume como estrutural o próprio sistema da desocupação laboral – desemprego estrutural; crise estrutural. Processo que se viabiliza pela busca da flexibilização radical e pela precarização total, conduzindo movimentos de reformismo constante de desregulamentação das leis trabalhistas, das políticas de seguridade social e contratual, da terceirização irrestrita e do controle fiscal do fundo público pelos setores financeiros em detrimento do trabalho e dos trabalhadores.

Assume-se o seu caráter extremamente contraditório, a saber, uma liberalização extremada sob o custo, também extremado, da precarização laboral-social. Assim, produz-se, antagonicamente, a necessidade de aprofundamento do próprio controle, tendo a educação, e nela as políticas educacionais, como um dos aparatos privilegiados para tal exercício.

De acordo com Harvey, o neoliberalismo remete à liberdade individual que garante a liberdade de mercado e de comércio, favorável à acumulação de capital. “As liberdades que ele encarna refletem os interesses dos detentores de propriedades privadas, dos negócios, das corporações multinacionais e do capital financeiro” (Harvey, 2012, p. 17). Neste contexto, o Estado, para os neoliberais, deve ser o mais restrito possível e assegurar os direitos individuais, protegendo primordialmente a hegemonia burguesa.

Sob essa ótica, é oportuno destacar que esses movimentos ganham centralidade no denominado Consenso de Washington (1989), que pactua um conjunto de medidas instituídas por governos conservadores, representantes de instituições financeiras internacionais, entre outros agentes do capital, no que concerne às definições, ajustes e estabilização da economia, principalmente dos países devedores. Com isso, o escopo ideológico neoliberal propaga seu receituário aos países periféricos e, assim, institui movimentos de reformas.

Perfazendo as propostas neoliberais nas tessituras educacionais, ideologicamente, se expressam no discurso de crise ou fracasso da escola pública, em conformidade com a responsabilização do Estado por gerir e/ou administrar esse bem público. É delegado, nesse caso, à iniciativa privada o papel de reestruturação da educação nas leis do mercado, e esse modelo de educação pautado na lógica mercadológica impele a exploração da nova ordem capitalista na formação do trabalhador. Consequentemente, “As relações entre capital e trabalho



e entre trabalho e educação alteram-se profundamente, acirrando a contradição entre educar e explorar [...]” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 115).

Esse conjunto de reformas incide sobre os países periféricos, como o Brasil, e corrobora a intencionalidade hegemônica do capital no aprofundamento do reordenamento político-econômico que passa a ser pauta nos processos de reajuste e implementação de reformas do/no Estado. Desse modo, as concepções abordadas até o momento estabelecem a racionalização do projeto neoliberal que se coaduna com a reorganização das relações de produção e acumulação dentro da agenda do bloco hegemônico.

O neoliberalismo no Brasil e a lógica da padronização como política educacional

O Brasil, como muitos países de capitalismo periférico, passou por muitas mudanças políticas, econômicas, sociais e ideológicas, e, dentre esses movimentos, os ordenamentos político-econômicos deliberados pelas organizações internacionais, como o BM e o FMI, que potencializam a reprodução da racionalidade hegemônica diante da expansão da mercantilização e privatizações decorrentes de acordos internacionais. Isso reforça a submissão e dependência dos países periféricos a esses agentes externos, sobretudo no que concerne à justificativa de reformas profundas no aparelho estatal, que implicam as políticas públicas, nelas, as políticas educacionais, que passam a responder por critérios de ajuste de qualidade, eficácia, eficiência e flexibilização.

Assim, a partir da década de 1980, a reestruturação do capitalismo mundial em direção a uma globalização econômica, no âmbito das políticas neoliberais de mercado e dos avanços técnico-científicos, introduziu novas demandas, agendas, ações e discursos ao setor educacional. Deflagra-se, então, um novo modelo gerencial tendo como princípio fundador o mercado, como autorregulador da economia e da política mundial (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

Com a globalização e os ordenamentos neoliberais, o Brasil se torna signatário do Consenso de Washington (1989) ao pactuar com os acordos dos organismos internacionais, disciplinando a sua agenda político-econômica nos marcos da sociabilidade gerencial, dando início ao aprofundamento das reformas de Estado com foco nas políticas sociais voltadas à saúde e à educação. Giaretta (2022, p. 345) aponta que o Estado neoliberal se impõe como representante da vontade coletiva “[...] como único marco ideológico cultural possível, consensuado, hegemônico”, e com esta dinâmica passa a responder aos interesses do capital e



compreender e estruturar a organização administrativa, principalmente, as que dizem respeito aos direitos sociais, a partir de mecanismo de regulação e controle – padronização.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 8) atestam que:

O Estado, impossibilitado de superar contradições que são constitutivas da sociedade – e dele próprio, portanto –, administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela. As políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua fase social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades.

O ordenamento das políticas neoliberais no Brasil já se manifestava desde o governo de Fernando Collor de Melo (1990 – 1992), em que os ajustes econômicos já se adequavam às exigências da reestruturação global sob o fortalecimento da sociedade civil e com o aparato da redemocratização nacional, vê-se aqui, as primeiras iniciativas de abertura da economia brasileira ao capital internacional.

Collor, sucedido pelo seu vice-presidente Itamar Franco (1992 – 1995), após sofrer um processo de *impeachment* como presidente da República, reafirmou as bases neoliberais com o enfraquecimento do Estado frente à redemocratização nacional. Ele reiterou as novas relações de mercado a partir da aproximação dos sistemas de educação, ratificando como fundamentais as iniciativas de reformas neste campo.

Assim, Silva Jr. (2017, p. 209) pondera que “A nova ordem mundial e a centralidade assumida pela ciência e a tecnologia aproximam – de forma estrutural – o setor produtivo do campo educacional enquanto possibilidade de formação de recursos humanos de produção de pesquisas orientadas para o mercado em sua dimensão global”.

Diante do processo de pós-ditadura militar, a elite dominante precisava de uma liderança para sustentar seu projeto hegemônico; com isso, a figura de Fernando Henrique Cardoso (FHC) surgiu como capaz de expressar esse movimento na sociedade brasileira, já adquirindo a confiança tanto das mídias quanto das principais corporações internacionais como o BM e o FMI (Candiottto, 2015).

Aqui, já se observam as primeiras manifestações de intervenções dos organismos internacionais como o BM nas políticas e estratégias direcionadas a educação, alinhando-as às prescrições externas com a finalidade de assegurar a reprodução e acumulação do capital, concebida como uma mercadoria, como uma empresa, “[...] como indústria a ser amplamente explorada pelas leis do mercado” (Silva, 2000, p. 52). A década de 1990 marca as mudanças no cenário brasileiro quanto à implementação de políticas sociais induzidas pela lógica neoliberal e quanto à efetivação dos acordos internacionais.



O governo de FHC foi viabilizador de reformas educacionais deliberadas, sobretudo, pelas instituições internacionais, visto que essas impulsionavam a afirmativa de que a educação seria um determinante da competitividade entre os países. A Organização Mundial do Comércio (OMC) sinalizava ao capital que o campo educacional é um espaço fecundo para negócios rentáveis (Ciavatta; Frigotto, 2003), sendo um espaço que passa a responder pela submissão às leis de mercado.

É fato que o governo de FHC seguiu fielmente a cartilha neoliberal no contexto das políticas públicas, mais precisamente, sobre as políticas educacionais, colocando em prática as deliberações postas pelos organismos multilaterais que transitavam pela contenção de gastos e investimentos públicos nas áreas sociais, como a educação, eclodindo as concessões à iniciativa privada e o desmonte do Estado. Esse, com relação às ações sobre as políticas educacionais, “[...] é um Estado a serviço do mercado, promotor da lógica de mercado – indutor, portanto, de consensos políticos e civis em torno da autoflexibilização e do seu ordenamento ideológico gerencial” (Giaretta, 2022, p. 345).

Nesse contexto, o reformismo, com forte aceno a privatização dos sistemas educacionais, intenciona a expansão e abertura a sociedade civil que, de acordo com Gramsci (2024), denomina-se o conjunto de organismos chamados comumente de *privados*, representados aqui pelas organizações governamentais e não governamentais, empresas e corporações internacionais, no livre mercado no campo da educação.

A desregulamentação dos mercados e as privatizações dos serviços, advindas do governo de FHC, deram vazão ao emaranhado de reformas de Estado a partir da década de 1990, sucumbindo não só a economia aos ditames do mercado, mas também, em especial, a relação capital/trabalho e educação, sendo a educação alvo permanente de propostas de reformas educacionais com ênfase na qualidade da educação e maiores resultados dos sistemas de ensino, por meio de políticas gerenciais, de controle e parametrizadas, a partir de indicadores externos e padronizados. Isso subjaz a adequação da educação brasileira a novas demandas dos acordos do mercado globalizado, ou seja, a lógica de mercado; dessa maneira, as políticas que definem o projeto educativo são definidas de cima para baixo, primordialmente, pelos organismos internacionais, base das reformas educativas (Ciavatta; Frigotto, 2003).

Nos ditames da nova governabilidade neoliberal destacam-se as revisões conferidas a Constituição Federal de 1988, desarticulando direitos sociais e legitimando ajustes estruturais que coadunam com a racionalidade econômica vigente no capitalismo contemporâneo. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996 (LDB de 1996) não rompe com os paradigmas ideológicos compreendidos na ótica dos interesses dos organismos



internacionais, como esforço depreendido pelo governo em manter os ordenamentos político-educativos nas bases do projeto hegemônico. Nas palavras de Werle (2011), as reformas da década de 1990 – que encontram aderência nas reformas ocorridas no plano internacional – refletiram as parcerias entre Estado e sociedade civil, com destaque para as privatizações e as emergências do Terceiro Setor.

As participações dos educadores nos movimentos de construção de um projeto que atendesse as reais necessidades educacionais foram sabotadas, o que reforça a concepção da educação como um campo de negociações e trocas, tendo como base a relação capital e trabalho, legitimando a educação sob a égide da formação da massa trabalhadora mediante os ditames do imperativo das empresas capitalistas. Assim, o senso comum rende-se a facticidade da racionalidade hegemônica no que diz respeito, até mesmo, às políticas educacionais (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011).

A anuência à “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, consolidou, em nível mundial, o projeto de educação delineado pelos organismos internacionais para o decênio de 1990. Isso ocorreu no evento financiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM), que tinham como eixo central o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem.

O acordo firmado na conferência pressupunha assegurar uma Educação Básica de qualidade às crianças, aos jovens e aos adultos, principalmente nos países como o Brasil, com altos índices de analfabetismo. Focalizava também o desenvolvimento de ações que consolidaram políticas educacionais articuladas e monitoradas pelo Fórum Consultivo Internacional (FCI), em consonância com os princípios da Declaração de Jomtien (Ciavatta; Frigotto, 2003).

Em 1993, foi lançado o Plano Decenal de Educação para Todos, expresso pelas bases do acordo firmado em Jomtien, pleiteando as metas do projeto educacional prescritas pelos organismos multilaterais. A urgência no reformismo educacional propiciava ao governo pôr em prática seus projetos educacionais, decorrendo da implementação de leis, decretos e resoluções que se articulavam aos interesses internacionais,

Cabe aqui fazer um adendo ao documento econômico da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), com a temática “*Transformación productiva con equidad*” de 1990, já que as reformas curriculares em pauta discorrem dessas considerações à



medida que implantam seus ordenamentos aos sistemas educacionais com bases nacionais comuns curriculares. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 53):

Recomendava que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los à oferta, os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. Eram elas: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento e prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica.

Do ponto de vista educacional, as demandas advindas desses documentos, corroboram as estratégias de reordenamento e reformas no/do sistema educacional parametrizadas no discurso do progresso científico-tecnológico, ou como as autoras acima asseveram (op. cit., p. 53) “a estratégia da CEPAL se articulava em torno de objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reformas institucional (integração nacional e descentralização)”. São fundantes esses apontamentos para compreendermos todo ou parte de um todo, que articulam os interesses dos organismos internacionais nas políticas sociais que incidem direta ou indiretamente na qualidade do sistema educacional brasileiro; logo, na relação às avaliações em larga escala, e assim, nas políticas curriculares à base de indicadores padronizados.

Não obstante, a partir desses ordenamentos, entre 1993 e 1996, foi produzido o Relatório Delors, por meio da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, convocada pela UNESCO e coordenada pelo francês Jacques Delors, que, em suas vertentes, traz considerações sobre o que precisaria ser mudado para o novo século, tendo em vista a Educação como instrumento fundamental da nova divisão do trabalho. Com isso, “[...] endossa as recomendações para a formação docente, em orquestração afinada com as demais agências e organizações multilaterais” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 59).

Dentre as reformas educacionais realizadas nas décadas de 1990, é de suma importância destacar a ampla reforma curricular, que, no plano pedagógico, reverbera o controle do sistema educacional brasileiro sobre esforços de políticas de padronização. Dessa forma, é preponderante destacarmos a política curricular dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)³

³ Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (Brasil, 1997).



– documento que visa construir uma base comum nacional – e a política curricular das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que dão aderência às políticas de avaliações centralizadas e externas à escola.

Em virtude de um plano pedagógico que objetivava a melhoria da qualidade da educação, o Ministério da Educação no Brasil (MEC), em meados da década de 1980 e na primeira metade da década de 1990, iniciou um amplo programa de reformas educacionais, dentre elas a reforma curricular da Educação Básica. Foi elaborado o material orientador de conteúdos direcionado aos professores, denominado PCN. Neste contexto, as estratégias ligadas a esse projeto se configuram no modelo de sociedade capitalista em vigência.

O Estado, como ativo desse movimento empresarial, assume o papel de colaborador e intensificador dos consensos em torno dos arranjos ideológicos dos organismos privados. Conserva e reproduz as relações de exploração desses organismos no âmbito educacional a partir da indução de métodos que, por assim dizer, produziriam resultados almejados pelos sistemas de ensino – primordialmente na Educação Básica.

As propostas inseridas pela política dos PCN, formuladas por consultores e especialistas das classes hegemônicas, longe de atenderem às reais demandas sociais da educação brasileira, compreendem a escola como espaço pelo qual busca moldar o “novo homem” às prerrogativas da sociedade burguesa.

A meta do governo FHC na reforma do Estado era fazer da escola espaço de desenvolvimento do projeto de sociabilidade hegemônica; com isso, o foco das reformas educacionais estava na Educação Básica, ou seja, “[...] a formação básica da classe trabalhadora para aceitar a cidadania e a preparação geral para o trabalho adequados ao contexto da reestruturação produtiva [...]” (Falleiros, 2005, p. 213). Nessa perspectiva, o projeto em pauta acentuava os acordos neoliberais no contexto da redemocratização do Estado brasileiro.

Os PCN, documento de caráter normativo, visto pelo governo como um aparato político-ideológico, justificavam-se como um conjunto de orientações e recomendações ao trabalho docente, visando à consolidação da concepção de cidadania na formação do novo tipo de homem. Prioriza a formação do novo trabalhador, exigida na dinâmica da sociedade capitalista, tendo como centralidade a escola, que é um espaço fecundo às intencionalidades dos reformadores (Falleiros, 2005).

Com base nas proposituras de reformas que se apresentam como equivalentes ao progresso, tanto político-econômico quanto social, tais medidas acomodam os sistemas educacionais às ações imperativas ao desenvolvimento e aprimoramento da sociedade. Essas reformas baseiam-se nos fundamentos pedagógicos que emergem de competências, habilidades



e princípios norteadores das políticas de ajuste econômico no quadro educacional brasileiro, “[...] indicando tanto uma aproximação adaptativa da educação aos processos de profunda precarização das relações de trabalho quanto o aceno à lógica da flexibilização assentada sobre matrizes tecnológicas” (Giaretta, 2022, p. 350).

A educação, como lógica do capital, se manifesta e se acomoda nas reformas dos sistemas de ensino, perpetuando o sucesso do neoliberalismo e, como Laval (2004, p. 106) discorre, “O sucesso da ideologia neoliberal não se vê melhor em outra parte do que na identidade traçada entre a ‘reforma’ da escola e sua metamorfose em mercado ou quase-mercado”. Com isso, o governo se torna aliado deste sistema metabólico ao instituir reformas como as dos PCN para regular a educação à ideologia mercantil, em que os discursos das instituições concernem a essa lógica, tornando-as dóceis a ponto de transferir e assimilar essas práticas ao sistema escolar.

No Brasil, essa tendência global de converter a formação à produção da massa de trabalhadores ganha espaço com as reformas curriculares de início dos anos 1990. A burocratização que conduz à parametrização dos sistemas educacionais difunde a hegemonia dos atores externos à educação, logo, reformas curriculares como as dos PCN viabilizam os mecanismos de controle, que, em consonância com as políticas de avaliação em larga escala, constituem o projeto de gestão da educação brasileira subordinado às concepções produtivistas.

Da política de avaliação à política de padronização curricular no sistema educacional brasileiro

Em conformidade com as incumbências das políticas de controle sobre a Educação Básica, buscaremos evidenciar, aqui, como o neoliberalismo aprofundou os mecanismos de gerenciamento associados à lógica das empresas no contexto educacional brasileiro, por meio do reformismo curricular, tendo como um de seus princípios de “verificação” as avaliações em larga escala. Em consonância com as determinações empresariais, com a finalidade de mensurar a “eficácia” e a “qualidade” dos sistemas de ensino, por meio de testes padronizados, as avaliações em larga escala se constituíram nos meios mercantis, ou seja, no mundo da produção capitalista.

Dentre os instrumentos de avaliação implementados pelo Governo Federal estão o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e, na mesma



direção, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Aqui, de forma amostral, daremos mais atenção ao SAEB, compreendendo que o mesmo espelha a lógica do conjunto das estratégias de avaliação adotadas pelo sistema educacional brasileiro.

A política de avaliação em escala como estratégia de construção da lógica da padronização na educação brasileira

O discurso que paira sobre as avaliações educacionais em larga escala desde os anos de 1980 concerne à aferição do desempenho dos alunos e da ação pedagógica dos sistemas de ensino a fim de mensurar – controlar – a qualidade educacional em âmbito nacional, seguindo a lógica e cultura das propostas gerenciais desenvolvidas em vários países pelos organismos multilaterais. A aplicação dessas avaliações em larga escala compreende testes padronizados, perpassando todos os níveis e modalidades da Educação Básica, e se orienta por matrizes de referência que, em suma, não consideram as especificidades locais e/ou regionais das escolas.

As pesquisas sobre avaliação se estendem desde 1930, legitimadas em testes padronizados que compreendem a medição das habilidades e aptidões dos alunos, assim como a eficiência e a produtividade dos sistemas de ensino. A partir de 1980, o caráter das avaliações tende a expressar-se nos “[...] aspectos qualitativos quanto às questões de poder e de conflito envolvidas no currículo, a fim de pôr em questão o que e para que se avalia” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 264), evidenciando as práticas que envolvem as avaliações com os aspectos sociais, políticos e culturais na vertente de uma sociedade capitalista.

No ano de 1988, foi aplicada a primeira avaliação em larga escala no sistema educacional brasileiro, como um teste-piloto, por meio da iniciativa do MEC realizada nos estados do Paraná e do Rio Grande do Norte. Essa avaliação foi denominada Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP) de 1º grau, sendo de caráter amostral (Werle, 2011). A autora destaca que “[...] o Banco Mundial demandava a análise de impactos do Projeto Nordeste realizado no âmbito do acordo entre o MEC e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird)” (Werle, 2011, p. 774) e nesta pesquisa é possível identificar as prerrogativas dos organismos internacionais em reação às políticas de avaliação imbricadas com os acordos político-econômicos externos. A autora também salienta o interesse do MEC na ampliação da avaliação a todo o sistema público de ensino.

Embora já houvesse evidências dos movimentos relativos à organização de um sistema de avaliação em larga escala, o marco desse processo deu-se nos anos 1990 com a



implementação do SAEB, de responsabilidade do INEP, órgão do MEC, com a intencionalidade de medir a qualidade da Educação Básica e orientar as políticas educacionais.

As primeiras edições do SAEB eram de caráter amostral, tendo como público-alvo – em sua primeira e segunda edição (1990–1993) as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental de escolas públicas. As áreas avaliadas neste contexto contemplavam Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação, usando os currículos dos sistemas estaduais (Inep, 2020, n.p.).

O SAEB, desde a sua criação, passou por várias reformulações. A primeira ocorreu em 1995, em que passou por uma reestruturação metodológica pela qual, ainda hoje, observa-se nas avaliações em larga escala, passando o ciclo de aplicação para cada dois anos, com a inclusão do ensino médio e das redes particulares de ensino (de forma amostral); adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI); redefinição das séries avaliadas com foco nas séries conclusivas de cada ciclo escolar, sendo elas a 4ª e a 8ª séries do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio; incorporação de questionários aos alunos para levantar dados sobre características socioeconômicas, culturais e hábitos de estudos e por fim, abrangência das áreas de conhecimento de Língua Portuguesa (leitura) e Matemática (resolução de problemas).

Werle (2011, p. 775) saliente que:

A partir daí, as funções do MEC se restringem à definição dos objetivos gerais do Sistema de Avaliação; os professores da Universidade passam a ter ‘posição subalterna’, bem como as administrações locais veem reduzida sua ação ao simples apoio logístico na fase de aplicação das provas. A partir de 1995, portanto, ocorre uma reordenação na avaliação em larga escala da educação básica na direção de uma centralização de decisões na União e um correspondente afastamento da participação dos Estados, o que reforça que estes criem suas próprias estruturas avaliativas.

Em 1997 houve mudanças mais significativas, tanto no que tange às avaliações em larga escala quanto com relação aos instrumentos que reverberam suas funções e, por conseguinte, as funções do INEP, que se tornou uma autarquia federal redefinindo suas funções, primordialmente, no âmbito da educação, decorrente da Lei n.º 9.448, de 14 de março de 1997, que passou a se concentrar no trabalho de subsidiar a formulação das políticas educacionais com foco na investigação e no diagnóstico pautados nas avaliações educacionais. Portanto, passou de um órgão responsável pela realização de pesquisas, organizador e disseminador de informações sobre a educação, para responder como um órgão avaliador do sistema de ensino, perpassando todos os níveis e modalidades.

Segundo Saviani (2007), convém destacar a articulação deste órgão com os organismos nacionais e internacionais que, como evidenciado no inciso IX da Lei em questão, corrobora as



imbricações técnicas e financeiras dos agentes da sociedade civil – empresas – e as organizações multilaterais no âmbito das políticas públicas educacionais.

Até 1995, eram utilizados para a formulação dos itens do SAEB os currículos dos sistemas estaduais e, a partir de 1997, passaram a ser elaborados em conformidade com a matriz de referência própria; assim também as análises de desempenho dos estudantes nas avaliações externas receberam contornos do mercado, passando a serem realizadas por escalas de proficiência, com os níveis: abaixo do básico, básico, adequado e avançado.

Os itens para formulação das avaliações compreendem conteúdos relacionados às habilidades e competências pré-estabelecidas para cada etapa da escolaridade e, em linhas gerais, padronizam o conjunto de habilidades a serem requeridas nas avaliações em larga escala. Cabe ressaltar que as matrizes de referência não abarcam todo o currículo escolar, desta forma, não podem ser consideradas como indicadores de metodologias pedagógicas (Carvalho; Silva, 2022).

A partir da sexta edição do SAEB, no ano de 2001, os testes passam a compreender apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com o levantamento de dados sobre os alunos, turmas, professores, diretores e escolas por meio de questionários. O documento norteador do SAEB do ano de 2001 traz, em seu discurso, a reelaboração dos instrumentos avaliativos que abarcavam pressupostos teóricos, metodológicos e conceituais, conforme o histórico deste sistema de avaliação (Inep, 2020).

As maiores mudanças ocorridas no percurso das avaliações externas estão na oitava edição do SAEB, em 2005. A priori, a ênfase dada aos resultados cognitivos das avaliações fica em evidência na reestruturação do sistema de avaliação por meio da Portaria MEC n.º 931, de 21 de março de 2005, estabelecendo que o SAEB passará a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil (Inep, 2020, n.p).

A ANEB, segundo o documento, mantém as características, procedimentos e objetivos, ainda sendo aplicadas de forma amostral para as escolas públicas e privadas com no mínimo 10 alunos por turma; porém, a ANRESC, ou como já mencionada, Prova Brasil, passou a acontecer de forma censitária, abrangendo no mínimo 30 alunos matriculados na última etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 4ª série/5º ano – e Anos Finais do Ensino Fundamental – 8ª série/9º ano. Dessa forma, os resultados se expandiram a cada município e a cada escola participante; já o 3º ano do Ensino Médio permaneceu de forma amostral, tanto para as escolas públicas como para as privadas.



Conforme aponta Werle (2011, p. 786):

A Prova, criada em 2005 e aplicadas de dois em dois anos, avalia, tal como o Saeb, habilidades de leitura e de resolução de problemas, mas diferencia-se daquela, em sua abrangência universal a todos os alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental de escolas públicas situadas em zonas urbanas [...] por ser universal – abrange todos os estudantes das séries indicadas.

O que ocorre, na prática, com a introdução da Prova Brasil, é o uso de comparativos entre escolas, uma vez que os resultados são amplamente divulgados, expondo escolas, professores e alunos. O caráter censitário de avaliar intensifica e reforça o tensionamento das práticas de responsabilização e controle sobre os sistemas educacionais, caracterizando a avaliação como “fiscalizadora”. Corroboram as políticas neoliberais que atuam no campo educacional, impelindo as escolas a penalidades pela qualidade da educação, ou seja, ausentando a falta de políticas educacionais que assegurem esse papel nos sistemas educacionais.

A edição seguinte seguiu o mesmo formato da anterior. Contudo, foi criado pelo MEC/INEP, em 2007, o IDEB, que, segundo os documentos normativos, seria um indicador para aferir a qualidade da educação nacional e, a partir desse instrumento de medida, servir como referencial para traçar metas de desempenho bianuais para as escolas.

A partir do Censo Escolar, foi possível combinar as médias de desempenho dos estudantes com as taxas de rendimento escolar, bem como com a aprovação, reprovação e abandono escolar e, assim, realizar o cálculo do IDEB. Por conseguinte, as médias de desempenho são aferidas pela Prova Brasil – que contempla o desempenho das escolas dos municípios – e, para os Estados e o País, são utilizados os resultados do SAEB, e ambas ocorrem a cada dois anos (Inep, 2020).

Nas palavras de Saviani (2008, p. 13):

O IDEB foi criado pelo MEC, a partir de estudos elaborados pelo INEP, para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos da educação básica. Tomando como parâmetros o rendimento dos alunos, a taxa de repetência e a evasão escolar, construiu-se uma escala de 0 a 10. Aplicado esse instrumento aos alunos em 2005, chegou-se ao índice médio de 3,8. À luz dessa constatação, foram estabelecidas metas progressivas de melhoria desse índice, prevendo-se atingir, em 2022, a média de 6,0, índice obtido pelos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que ficaram entre os 20 com maior desenvolvimento educacional do mundo.

As duas edições seguintes do SAEB, 2009 e 2011, seguem o mesmo formato de 2007; em contrapartida, no ano de 2013 houve a inclusão da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), por meio da



Portaria n.º 482, de 7 de junho de 2013, do MEC, direcionada para as escolas urbanas e rurais, contemplando os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental.

O pacto constitui o compromisso com a alfabetização de todas as crianças até a conclusão do ciclo de alfabetização que compreende os primeiros anos escolares. Além da implementação da ANA, voltada para mensurar a alfabetização, há a inclusão da avaliação de Ciências Humanas e Ciências da Natureza para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, de forma experimental (Inep, 2020, n.p.).

Em 2015, foi disponibilizada a devolutiva dos resultados das avaliações por meio de uma página eletrônica denominada pelo INEP como a “Plataforma Devolutivas Pedagógicas”, com o objetivo de disponibilizar os itens correspondentes à Prova Brasil (ANRESC), discriminando descritores e comentários de especialistas da área. A finalidade era corroborar professores, gestores e estudantes na aproximação com as avaliações em larga escala e contribuir com o processo de aprendizagem mediante as explicações da avaliação.

Confluindo com as perspectivas das avaliações em larga escala, o SAEB de 2017 torna censitária a avaliação do 3º Ano do Ensino Médio e abre às redes de ensino privadas a adesão. A partir desta aceitação, as escolas públicas e privadas de Ensino Médio passaram a fazer parte dos resultados do SAEB e, igualmente, do IDEB (Inep, 2020).

É fundante posicionar as mudanças ocorridas no SAEB de 2019, posto que as reestruturações ocorridas dão aderência ao propósito desta pesquisa no que concerne às avaliações em larga escala e às reformas curriculares que incidem na aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nessa nova reconfiguração, as propostas das matrizes de referências se alinham às competências e habilidades da base nacional curricular que passa a orientar a elaboração dos itens das avaliações de Língua Portuguesa e Matemática do 2º ano do Ensino Fundamental. Nesse mesmo movimento, são inclusas Ciências Humanas e Ciências da Natureza no 9º Ano do Ensino Fundamental, sendo ambas as propostas de forma amostral sem impacto no cálculo do IDEB.

Da mesma forma, as avaliações ANA, ANRESC e ANEB são reestruturadas, agora unificadas sob o nome SAEB, sem nenhum rompimento com as etapas, áreas de conhecimento e instrumentos envolvidos. Como parte de um estudo-piloto, são realizadas avaliações na Educação Infantil. Nessa etapa, não são aplicados testes, mas sim questionários eletrônicos direcionados a professores, diretores e secretários municipais e estaduais de educação (Inep, 2020).



O SAEB de 2021 ocorreu – mesmo em meio à pandemia da Covid-19⁴ – seguindo os protocolos de segurança e em conformidade com as características da edição anterior, sendo implementada a avaliação para a Educação Infantil (ainda de forma amostral). A aplicação para o 5º e 9º Anos do Ensino Fundamental e 3ª e 4ª Séries do Ensino Médio das escolas públicas foi censitária e amostral nas escolas privadas para essas mesmas etapas. Nesta edição, a avaliação de Ciências Humanas permaneceu de forma amostral.

Ciavatta e Frigotto (2003, p. 117) trazem considerações essenciais acerca do SAEB, esclarecendo que:

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) constitui-se em mais um instrumento coercitivo, também produzido pelo alto, e que tem um efeito desagregador e inócuo [...] O que o MEC recolhe são dados que, se efetivamente analisados como o faz uma pesquisa da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, acabariam reprovando o conjunto de políticas do próprio Ministério. Trata-se de uma avaliação que não avalia as condições de produção dos processos de ensino e que não envolve diretamente o corpo docente; portanto, não é avaliação, e sim uma mensuração simples. A forma de divulgação e o uso desta “medida” como avaliação punitiva pelo Ministério da Educação ou a sua utilização seletiva como critério de acesso ao nível superior e ao emprego ampliam as suas deformações. Ressaltamos que não se trata de negar o direito e o dever do Estado de avaliar; o que está em questão é o método, o conteúdo e a forma autoritários e impositivos de sua implementação.

Conforme o exposto, as avaliações externas resultam em ações punitivas e exercem controle não apenas sobre os métodos e práticas pedagógicas, mas sobre o sistema educacional como um todo, por meio de reformas educacionais sustentadas pelo discurso de organismos internacionais. A ideologia mercadológica que compreende o sistema de avaliação em larga escala corroboram as medidas e sanções do governo perante as escolas, estimulando a competitividade e o caráter mercantilista da/na educação, o que fica ainda mais explícito nos requisitos das mensurações, levando em conta apenas o desempenho dos alunos em testes padronizados em detrimento ao processo de ensino e aprendizagem como um todo.

Contudo, destaca-se o potencial de incidência desta política padronizada e de controle pela avaliação sobre a política curricular, já que são os chamados resultados das avaliações em larga escala que justificam a necessidade de uma maior padronização curricular. É dessa lógica que vai nascer a reforma curricular expressa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); portanto, uma política curricular que se estrutura sob a mesma lógica de parametrização.

⁴ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19>. Acesso em: 19 jun. 2024.



A política curricular da BNCC como estratégia de consolidação da lógica da padronização na educação brasileira

No contexto das reformas educacionais, Freitas (2018) argumenta que o movimento de reforma educacional encara a mudança como um processo que se inicia no cerne e se dissemina por meio da gestão em todos os níveis do sistema educacional, culminando na atuação direta do professor e do estudante. Esse processo promove a responsabilização das escolas, gestores e professores pelos resultados educacionais, que são baseados em competências e habilidades, impactando diretamente na qualidade da educação e estando intrinsecamente ligados à dinâmica competitiva.

No rol das políticas curriculares, é fundante destacar o posicionamento do Estado frente às demandas educacionais engendradas no controle e padronização do currículo educacional. O Estado acaba por exercer o papel de Estado-educador (Neves, 2005), respondendo assim ao que as organizações não governamentais propõem em suas considerações, ou seja, a nova sociabilidade do capital que reduz o Estado a um mínimo. Desse modo, ficam a cargo das organizações privadas as demandas que, política e socialmente, deveriam ser de responsabilidade do Estado. Conforme aponta Neves (2005, p. 95):

O Estado, não sem tensões e contradições, vem intensificando, com todos os instrumentos legais e ideológicos a seu dispor, o seu papel de educador, ou seja, de instrumento de conformação cognitiva e comportamental do brasileiro ao projeto de sociabilidade burguesa implementado pelos governos anteriores.

Nessa mesma vertente, Giaretta e Vieira (2023, p. 19) trazem considerações que reafirmam a submissão do Estado às prerrogativas da nova sociabilidade burguesa:

O Estado educador, dessa forma, orienta a sociedade civil a se articular à sociedade política, reduzindo possíveis distanciamentos, tendo em vista uma aproximação mais orgânica e, portanto, funcional à hegemonia em curso. Dentro dessa sociedade burguesa urbana e industrial, o Estado educador passa a ser um ativo importante na produção do conformismo-aceitação voluntária, operando sobre a modelagem das classes subalternas, quer da forma de pensar, pela formação de baixo para cima; quer pela aceitação da apropriação privada do trabalho como modo de referência para a organização da vida e dos meios de produção; e ainda pelo utilitarismo moral e intelectual.

Ao analisar as transformações nas políticas educacionais, especialmente exemplificadas pela homologação da BNCC e seu impacto nas políticas curriculares, percebemos uma tendência ao conformismo que permeia o sistema educacional brasileiro, direcionando-o cada vez mais para uma abordagem privada que prioriza a produção de conhecimento simplificado em detrimento do conhecimento sistematizado, devido à influência da formação gerencial.



É fundamental contextualizar esse movimento dinâmico dentro do contexto escolar para entendermos as transformações que a reforma educacional traz consigo, especialmente por meio da BNCC. Conforme Saviani, o conceito ampliado de currículo abrange o conjunto essencial das atividades conduzidas na escola, incluindo as organizações temporais e espaciais dedicadas à educação de crianças e jovens. Dessa forma, “um currículo é, portanto, uma escola funcionando, isto é, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (Saviani, 2016, p. 57). Ora, se essa é a função do currículo, ao assumir a BNCC como norteadora dos currículos escolares, perde-se a caracterização da escola. No art. 7º da BNCC fica explícito que:

Art. 7º Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino. Parágrafo único. Os currículos da Educação Básica, tendo como referência à BNCC, devem ser complementados em cada instituição escolar e em cada rede de ensino, no âmbito de cada sistema de ensino, por uma parte diversificada, as quais não podem ser consideradas como dois blocos distintos justapostos, devendo ser planejadas, executadas e avaliadas como um todo integrado (Brasil, 2017).

O currículo que antes era da escola, construído pelos membros escolares e instituído pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada instituição escolar, passa a ser norteado, obrigatoriamente, por um currículo externo, com fins às competências previamente estabelecidas. O foco que antes estava na construção de conhecimentos produzidos historicamente, tende a perder seu propósito. A educação, concebida como um processo para a formação integral do ser humano, compete com a lógica neoliberal, que prioriza a adaptação dos indivíduos à realidade vigente. No contexto da BNCC, a concepção pedagógica é orientada por uma abordagem centrada em competências.

De acordo com Saviani (2016, p. 64), “[...] o saber que diretamente interessa à educação é aquele referido ao processo de aprendizagem, voltado à produção do trabalho educativo”. O autor ainda afirma que, para chegar ao resultado a que se refere, “[...] a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente”; vista deste modo, a reforma curricular proposta pela BNCC se justifica pelo retrocesso, controle e padronização da educação no conjunto de ordenamentos da sociabilidade em curso.

É sabido que o currículo tendo como base a BNCC precede o esvaziamento dos conceitos básicos que dão sentido aos conteúdos sistematizados ao longo do tempo, em que abrangem o saber necessário à reflexão e construção dos processos educativos e as



aprendizagens inerentes à educação escolar, e assim, ao pleno preparo do educando para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho assegurados em lei.

Pode-se inferir que a padronização promovida pela BNCC na educação segue uma tendência fundamentada na psicologia, focada em habilidades comportamentais e socioemocionais, com uma forte inclinação à conformidade. Além disso, as novas tecnologias são integradas de forma a atenderem às exigências do mercado de trabalho. Essas concepções, claramente alinhadas às condições do mercado, desempenham um papel central no controle do currículo escolar dentro do movimento de reformas como o da BNCC. Desse modo, compreende-se que “o campo educacional já era de disputas; agora agrega disputas explícitas fora do campo educacional, de interesses mercadológicos, envolvendo empresários, políticos e uma rede de interesses na abertura do campo educacional para o mercado” (Rosa; Ferreira, 2018, p. 118).

Esse mecanismo de controle da educação via “competência” não é algo novo e vem se desenrolando desde meados dos anos 1960, com a necessidade de servir às demandas da sociedade industrial. Agora, surge com uma nova roupagem, ancoradas nas competências e habilidades da BNCC, capazes de mobilizar conhecimentos e saberes para o mundo do trabalho, com forte apego à formação do indivíduo para moldar-se às ideologias das políticas de ajuste.

Nas palavras de Ramos (2006, p. 16), “Cada indivíduo terá de agora em diante, então, de adquirir um banco ou pacote de competências desejadas pelos homens de negócio no mercado empresarial, permanentemente renovável [...]”. Nesse contexto, o processo educativo passa a responder às exigências do mercado, que, nesta perspectiva, caberá ao indivíduo responsabilizar-se pela sua formação de acordo com os ditames do capital, ou seja, passível e adaptável às políticas de ajuste neoliberais. Ainda segundo a autora, observa-se um desmonte dos direitos sociais anteriormente estabelecidos por uma perspectiva de compromisso social coletivo e, hoje, fragmentado de acordo com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização (Ramos, 2016).

Ramos (2006, p.16) ainda destaca a noção de competência no âmbito escolar e como essa concepção pressupõe a promoção entre a formação e o emprego:

A ideia que se difunde quanto à apropriação da noção de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. No plano pedagógico, testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em síntese, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas,



recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações.

É dentro deste escopo de reformas e regulamentações que o currículo escolar tem suas concepções educativas e fundamentos teóricos e práticos subordinados aos desdobramentos da BNCC, com ênfase nas condições e exigências estabelecidas externamente por organizações externas à escola. Em relação aos conteúdos, esses passam a ser orientados pelas competências, conforme as diretrizes da OCDE, que priorizam o desenvolvimento de competências na educação escolar, especialmente em países pobres.

Como mencionado anteriormente, observa-se um estreitamento do currículo devido à padronização resultante das reformas políticas educacionais. Ramos (2006, p. 222) salienta que “a escola é forçada a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares”.

À medida que as propostas da BNCC permeiam o ambiente escolar, ocorre uma transformação nas metodologias, na didática e nos conteúdos, que passam a seguir rigorosamente cartilhas predefinidas. As formações docentes, consequentemente, começam a valorizar prioritariamente os resultados das avaliações, em detrimento da formação integral do estudante.

O foco no *ranking* das escolas, em virtude do desempenho dos alunos nas avaliações externas, implica adequações nos currículos, de modo que as matrizes de referência dessas avaliações passam a orientar os conteúdos escolares, restringindo-os às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento das demais áreas do conhecimento. Esse direcionamento altera todo o processo de ensino, motivado pelos bônus que essas instituições recebem ao atingirem as metas estabelecidas pelo governo.

De fato, a BNCC, situada no cerne das disputas econômicas, visa não apenas controlar o currículo escolar — que, conforme o documento, deve estar a serviço do desenvolvimento de habilidades e competências — mas também exercer controle sobre a escola por meio de ferramentas gerenciais. Essas ferramentas influenciam a gestão escolar, o funcionamento da instituição, a formação e capacitação dos docentes, bem como a avaliação do ensino por meio da padronização das avaliações externas.

Nesse sentido, Caetano (2023, p. 15) acrescenta que:

Ao longo do debate conceitual da BNCC e na lógica das competências, a reprodução do capital se amplia, sai da esfera da produção fabril e alcança o cotidiano das pessoas, das cidades, da educação, das escolas e da sala de aula. Na educação, o foco passa a ser a aprendizagem, passível de medição e de comparação, por facilitar as medidas através das avaliações nacionais, o que justifica a padronização dos currículos



mundiais. O capital tem uma agenda para a educação, cuja centralidade passa a ser a padronização mercadológica dos sistemas públicos de ensino e o deslocamento do foco da educação como processo mais amplo para a aprendizagem.

Sob essa perspectiva, a materialização das demandas mercadológicas na educação, evidenciada pelos esforços das normativas da BNCC e ditada pela lógica das avaliações de desempenho, corrobora a existência de um currículo prescritivo que subordina a educação aos interesses empresariais, tratando-a como um produto do mercado. De acordo com Caetano (2023, p. 18), “[...] na disputa por hegemonia, os grandes grupos privados conseguiram imprimir sua força, uma vez que trouxeram elementos das reformas de outrora, alinhadas aos organismos internacionais e aos interesses privados”. As disputas em torno da educação não são recentes e agora ganham ainda mais centralidade com os consensos da sociedade civil e amparados pelo próprio governo.

Linhas conclusivas

A discussão evidencia que, historicamente, a educação sempre esteve articulada às necessidades políticas e econômicas de cada forma de organização social. No capitalismo, especialmente a partir do taylorismo-fordismo e posteriormente do toyotismo, a lógica produtiva redefine a formação, orientando-a para a eficiência, a fragmentação e a adaptabilidade do trabalhador. Com o avanço do neoliberalismo, esse processo se intensifica: o trabalho torna-se ainda mais subordinado ao capital, e a educação passa a ser reorganizada segundo princípios de competitividade, flexibilidade e controle.

No Brasil, essa racionalidade manifesta-se nas reformas educacionais influenciadas por organismos internacionais, que promovem a padronização, avaliações gerenciais e a privatização. Tais políticas deslocam a educação de seu caráter de direito social para uma função instrumental de resposta às demandas do mercado. Diante disso, reafirma-se a necessidade de análises críticas que superem a lógica da adaptação e defendam uma educação emancipatória, comprometida com a formação plena dos sujeitos e com a justiça social.



REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2003.

ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A fábrica da educação**: da especialização Taylorista à flexibilização Toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n.º 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n.º 9.448, de 14 de março de 1997. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) em autarquia federal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 mar. 1997. Edição extra.

BRASIL. Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 de abril de 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 24 ago. 2023.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n.º 120-A, p. 1-7, 26 jun. 2014. Edição extra.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n.º 245, p. 41-44, 22 dez. 2017.

BRASIL. **Saeb 2001**: novas perspectivas. Brasília, DF: Inep, 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional de Cursos (Provão)**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/iniciativas-descontinuadas/provao>. Acesso em: 24 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Histórico**. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: 24 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília, DF: Inep, [2022?]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.



CAETANO, M. R. As disputas na construção da Base Nacional Comum Curricular: anotações em torno do conteúdo da política educacional. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1–24, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20446>. Acesso em: 17 dez. 2023.

CANDIOTTO, C. Neoliberalismo e Democracia. **Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)**, Natal, v. 19, n.º 32, p. 153–179, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/7568>. Acesso em: 23 jul. 2023.

CARVALHO, M. C. A. de; SILVA, M. S. da. Percurso do Saeb no Brasil: história e debate. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 9, n.º 3, fev. 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/6690>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FALLEIROS, I. Parâmetros Curriculares Nacional para a Educação Básica e a Construção de uma Nova Cidadania. In: NEVES, L. M. W. (org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 209-235.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n.º 82, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S010173302003000100005>. Acesso em: 23 nov. 2022.

GIARETA, P. F. A BNCC e o reformismo curricular no Brasil no contexto da agenda neoliberal. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n.º1, p. 339–356, 2022. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/18984>. Acesso em: 15 jun. 2022.

GIARETA, P. F. Fundamentos político-pedagógicos da BNCC: considerações sobre o Estado educador e a produção de hegemonia. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 6, p. 1-17, 2021.

GRAMSCI, A. **Caderno do Cárcere: obra completa**. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024. 1 recurso on-line.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico**. Brasília, DF: Inep, 2013.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, trabalho e educação**, [S. l.], v. 3, p. 77-96, 2002. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2023.



KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED SUL, 11, 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br>. Acesso em: 20 mar. 2023.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MACHADO, L. R. de S. **Politécnica, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

NEVES, L. M. W. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. *In*: NEVES, L. M. W. (org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.

PONCE, A. **Educação e Luta de Classes**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2006.

ROSA, L. O. da; FERREIRA, V. S. A rede do movimento pela base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular brasileira. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 21, n.º 2, p. 115-130, 2018.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, Niterói, n.º 4, 9 ago. 2016.

SAVIANI, D. Marxismo, Educação e Pedagogia. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. p. 59-85.

SAVIANI, D. O Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a Rbep. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, DF, v. 93, n.º 234, p. 291-322, ago. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br>. Acesso em: 27 jun. 2023.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n.º 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 ago. 2022.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n.º 24, 2008. Disponível em: <https://periodicos.puccampinas.edu.br>. Acesso em: 28 jun. 2023.

SILVA, G. da; CARVALHO, D. A cultura da avaliação e da responsabilização nas reformas educacionais pós-1990. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 24, n.º 44, p. 397-421, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SILVA JÚNIOR, J. dos R. Qualidade total em educação: ideologia administrativa e impossibilidade teórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n.º 1, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br>. Acesso em: 16 jul. 2023.



SHIROMA, O. E.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

VIEIRA, M. G.; GIARETA, P. F. A Pedagogia da Hegemonia em Gramsci no contexto da Sociedade Capitalista Contemporânea: Aproximações Teóricas. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 4, p. 15-28, 2023. Número especial.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n.º 73, p. 769–792, out. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 9 jul. 2023.



DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO À BNC-GESTÃO: DESAFIOS E IMPACTOS DE UMA BASE⁵

Tarcísio Luiz Pereira
Janete Aparecida Coelho

Introdução

Aprovada, no ano de 2017, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é imposta a todos os estados e municípios e a educação básica brasileira passa a ter outra configuração, com implicações diretas na gestão escolar.

Com tais mudanças na legislação, os gestores passam a ter redefinidas suas funções, outrora ancoradas nas orientações normativas da Constituição Federal de 1988, artigo 206, inciso VI, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394 de 1996, que primam pelos princípios de uma gestão democrática, reafirmados em 2013 pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's que descrevem [...] “a gestão democrática é aquela que tem, nas instâncias colegiadas, o espaço em que são tomadas as decisões que orientam o conjunto das atividades escolares”. (Brasil, 2013, p. 56). Destaca ainda que “a gestão democrática é entendida como princípio que orienta os processos e procedimentos administrativos e pedagógicos, no âmbito da escola e nas suas relações com os demais órgãos do sistema educativo de que faz parte” (*Ibid*, p. 56). Portanto, compreende-se que a gestão escolar se constitui na ação coletiva centrada no trabalho, no diálogo e em conjunto com os órgãos colegiados; em suas representatividades, traça objetivos, metas e ações, criando e recriando o trabalho pedagógico-administrativo.

O termo gestão, segundo Cury (2000), tem sua raiz etimológica em *ger*, que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer. Da mesma raiz provém o termo genitor(a). Com essa origem etimológica, permite-se dizer que a gestão pode ser a geração de um novo modo de administrar, que, então, traduz a comunicação, o diálogo e a democracia.

⁵ A pesquisa foi desenvolvida com o financiamento pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Figura como subprojeto do Projeto: “A Base Nacional Comum Curricular e o discurso da qualidade de ensino como indutor de políticas da educação básica e de formação de professores no Brasil”.



Com o advento da Constituição Federal de 1988, a expressão “gestão democrática” passou a ancorar-se na noção de Estado Democrático de Direito, que para Cury (2000 p. 22):

É um Estado em que se tem a soberania da lei. O Estado democrático de direito é aquele que reconhece explícita e concretamente o poder popular, considerando-o como componente dos processos decisórios mais amplos de deliberação pública e de democratização do próprio Estado.

Há de se ressaltar que a Constituição Federal de 1988 trouxe uma inovação para o capítulo sobre educação ao incorporar a Gestão Democrática como um princípio do ensino público, na forma da lei.

Com a nova Constituinte, o Brasil participa, na década de 1990, da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, a qual foi regulada por organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), dentre outras, ficando evidenciado que a educação deve ser um projeto voltado para a promoção e o desenvolvimento econômico do país, bem como a formação dos indivíduos para o mercado de trabalho.

O Brasil foi um dos países signatários da Conferência de Jomtien e, a partir dela, propôs novas reformas educacionais à sombra das orientações do paradigma neoliberal. Soares (2012, p. 28) explica que:

A agenda do projeto de Educação para Todos, [...] expressam as bases para as reformas na educação dos países periféricos que, por sua vez teve aceitação mundial e tornou-se importante instrumento para a implantação das políticas de ajustes institucionais, ao elevar o papel da educação como condição necessária no “alívio da pobreza”, no alcance da segurança, da “paz”, da governabilidade e da estabilidade econômica.

Após a Conferência Mundial de Educação para Todos e a implementação de reformas na educação, em 20 de dezembro de 1996, é aprovada a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.º 9.394/96 que, em seu art. 3º, traz, como um dos princípios, a gestão democrática do ensino público. (Brasil, 1996).

Já em seu art. 14, define as normas da gestão democrática no ambiente escolar:



Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I** - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II** - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996).

A partir da Constituição Federal (1988) e da LDBEN n.º 9394/96, há uma reformulação na organização escolar que passa a ter um novo delineamento, agora, embasado nos princípios da gestão democrática.

Tais leis unem forças com o intuito de assegurar um ensino público e gratuito e a premissa da Gestão Escolar Democrática, questões estas reafirmadas nos anos 2000 por meio das Diretrizes Nacionais Curriculares – DCNs, que traz em seu texto que:

Na instituição escolar, a gestão democrática é aquela que tem, nas instâncias colegiadas, o espaço em que são tomadas as decisões que orientam o conjunto das atividades escolares: aprovam o projeto político-pedagógico, o regimento escolar, os planos da escola (pedagógicos e administrativos), as regras de convivência. (Brasil, 2013, p. 56).

Revelando que:

A gestão democrática é entendida como princípio que orienta os processos e procedimentos administrativos e pedagógicos, no âmbito da escola e nas suas relações com os demais órgãos do sistema educativo de que faz parte. (Brasil, 2013, p. 56).

Nessa direção, o diretor escolar torna-se “peça” fundamental na revisão da organização administrativo-pedagógica, buscando a redução das desigualdades sociais, devendo levar em consideração o tipo de cidadão que a escola pretende formar para que ela cumpra o seu papel, observando a realidade dos estudantes. E, assim, considerar que não existem realidades particulares, mas condições socioeconômicas diferentes na mesma realidade, em uma sociedade capitalista.

Compreende-se, a partir destes princípios, que a gestão escolar se constitui na ação coletiva centrada no trabalho e no diálogo, que não apenas aponta os problemas, mas que, em conjunto com os órgãos colegiados, em suas representatividades, traça objetivos, metas e ações, criando e recriando, na escola, o trabalho pedagógico e administrativo.

No entanto, a implantação da gestão democrática é permeada por diversos desafios.

Em linhas gerais, a lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento



de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação (Lück, 2009, p. 36).

No início dos anos 2000, a gestão democrática passou a ser entendida não apenas como um fim em si mesma, mas como um meio essencial para a melhoria da qualidade social da educação, promovendo o pertencimento e a responsabilização coletiva pela escola pública.

A década assistiu a uma série de normativas infralegais e políticas públicas que tentaram dar concretude a este princípio, tais como o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, que estabeleceu metas que incluíam a consolidação de sistemas de gestão participativa. O fortalecimento dos Conselhos Escolares através de programas específicos, incentivou a criação, a regularização e o funcionamento efetivo dos conselhos escolares, vistos como a principal ferramenta de deliberação coletiva envolvendo pais, alunos, professores e funcionários. Como fomento para a organização da gestão democrática nas escolas, em seu Caderno 1 (p. 22) destaca que:

O Conselho Escolar tem papel decisivo na democratização da educação e da escola. Ele é um importante espaço no processo de democratização, na medida em que reúne diretores, professores, funcionários, estudantes, pais e outros representantes da comunidade para discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola, que deve ser visto, debatido e analisado dentro do contexto nacional e internacional em que vivemos (Brasil, MEC, 2004, Caderno 1, p. 22).

A autonomia escolar—pedagógica, administrativa e de gestão financeira—foi outro pilar central. A legislação federal buscou descentralizar a decisão, transferindo recursos diretamente às escolas (como via PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola), o que exigiu, em contrapartida, mecanismos robustos de controle social e transparência, elementos indissociáveis da gestão democrática.

No entanto, a transição de uma cultura de gestão centralizada e hierárquica para uma cultura participativa demandou tempo e formação continuada. Frequentemente, os conselhos escolares funcionaram de maneira protocolar ou foram capturados por interesses particulares, sem o engajamento real da comunidade.

A eleição direta para diretores escolares, uma prática comum em diversos sistemas de ensino, foi um avanço democrático. Porém, surgiu a necessidade premente de capacitar esses gestores eleitos não apenas em habilidades administrativas, mas em liderança democrática e mediação de conflitos.

Apesar da busca por autonomia, as escolas permaneceram inseridas em estruturas burocráticas rígidas. A gestão democrática precisou navegar na tensão entre a flexibilidade



necessária para a inovação pedagógica local e as normas gerais que regem o serviço público e a aplicação de recursos.

Embora os desafios práticos tenham persistido, a agenda política e legal dos anos 2000 criou as condições para que a gestão democrática deixasse de ser uma utopia e se tornasse um direito e um dever institucional. O legado dessa década é a consolidação de um modelo de gestão que, embora imperfeito em sua execução plena, é fundamental para uma educação pública que se pretende republicana, inclusiva e de qualidade social.

Contudo, com a implantação da BNCC em 2017 e com o Parecer do CNE sobre a Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (CNE/CP n.º 4/2021)⁶, os princípios de gestão democrática e a participação coletiva, por meio de órgãos colegiados e pela comunidade escolar, sofrem significativas mudanças.

Várias entidades, entre elas a Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, divergem do CNE, por considerar que o parecer traz concepções neoliberais para a educação e se relaciona com “a visão do mundo corporativo empresarial que acolhe a adoção do ideário pragmático e competitivo nas organizações educacionais, em detrimento da gestão democrática como princípio constitucional”. (Freitas, 2016, s/p).

Logo, o objetivo deste texto é discorrer acerca das alterações na gestão escolar a partir da implementação da BNCC e conjecturar sobre a BNC-Gestão, buscando desvelar os condicionantes sociais, políticos e econômicos que permitiram sua proposição.

Os impactos da base na gestão escolar (breves considerações)

Sem perdermos de perspectiva nossa particularidade histórica, não é outra a realidade a que estamos assistindo no Brasil, neste século XXI: o direto imbricamento da expansão do modo de produção capitalista que vem atuando por dentro do Estado brasileiro, regendo as reformas e as políticas educacionais propostas e implementadas.

Reformas estas que são oriundas de acordos firmados no final da década de 1960 entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agency for International Development (AID), mais conhecido como acordo MEC-USAID, visavam, segundo Romanelli (2001, p. 196):

⁶ O documento define uma matriz de dez competências gerais para a gestão escolar, que se desmembra em 17 competências específicas (27 competências no total). Nelas estão inclusas a formação, a seleção e a avaliação dos gestores escolares em todas as redes de ensino do Brasil. A resolução também apresenta 95 atribuições ao diretor escolar que estão alinhadas às competências específicas e orienta que as redes de ensino tenham flexibilidade para criar atribuições não previstas pelo CNE.



A expansão da demanda social da educação e suas bases sociais e econômicas, a expansão do ensino, que se seguiu a ela, e a criação de mecanismos para levantar recursos para essa expansão, como, por exemplo, a instituição do salário-educação. Por outro lado, ao provocarem protestos nos diferentes segmentos do ensino, os acordos MEC-USAID tiveram também o efeito de agravar a crise educacional.

A partir disso, algumas medidas foram fixadas no delineamento das políticas educativas que vêm reformulando a educação brasileira. Dentre as quais a BNCC, que preconiza que a gestão escolar deve mobilizar-se visando à adequação com as competências e habilidades que devem ser apropriadas no contexto escolar. As quais devem ser trabalhadas sob uma dimensão prática, em detrimento da dimensão teórica. Ou seja, a prática da ação pedagógica deve permear os processos formativos e assumir uma posição central no cotidiano escolar.

Neste processo, o papel da direção escolar é o de garantir que os conteúdos da BNCC sejam apropriados pela equipe gestora e pelos professores da unidade escolar. Ou seja, a formação desses profissionais deve estar alinhada aos princípios que norteiam o documento da Base.

Tais aspectos da ação da direção escolar, de acordo com a BNCC, não se restringem apenas à formação em serviço dos docentes, mas também se faz necessário adequar o Projeto Político da escola de acordo com a normativa. além de possibilitar que a BNCC seja apropriada por todos os envolvidos com o processo educativo.

Em outras palavras, é preciso criar um consenso em torno da Base, qual seja: responder ao discurso actualista “todos pela educação”, realizando na didática neotecnista, já que,

O esfacelamento da escola pública nas duas últimas décadas do século XX precede seu sequestro salvacionista pelo mercado. O bloco hegemônico investe na desqualificação da escola pública – contando, inclusive, com a adesão despercebida de setores populares – para, em seguida, apresentar a solução: entregar a escola pública à competência administrativa dos senhores de negócios e a seus institutos (Santos, 2012, p.5).

Com a BNCC há um sequestro da função da direção escolar, que passa a atuar não mais na perspectiva da gestão democrática, mas como um modelo de gerencialismo conservador e voltado para a formação de indivíduos que se adequem à sociedade sem questioná-la.

Percebe-se nesse processo uma forma de governança, em que essas agências do setor privado e financeiro monopolizam a forma e o conteúdo (Michetti, 2020), diminuindo as chances de interferência por meio da participação dos professores da educação básica e do ensino superior da rede pública, que são convocados na fase final do



processo para opinar via plataformas na internet, com pouco espaço para o debate em grupo de forma mais intensa e presencial. (Silva, 2015, p. 269).

Ainda que haja o reconhecimento de que, mesmo antes da BNCC, a atuação do diretor era essencialmente contraditória com a Base, há um agravamento no fazer administrativo deste profissional.

A este respeito, Paro (1997, p. 11) declara:

O que nós temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor. Não é possível falar das estratégias para se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor de escola hoje.

Assim, a reconfiguração da figura do diretor escolar, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades de acordo com as orientações da BNCC, neste processo, secundariza questões fundamentais, como a falta de recursos, as condições de trabalho e de carreira docente e dos diretores e a formação em serviço que, passam a ser “treinamentos para aplicar a BNCC”.

Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado (Paro, 1997 p. 11).

A função da direção passa, assim, a se vincular à avaliação de desempenho do próprio diretor e da escola pela qual é responsável; ao cumprimento de tarefas no cotidiano escolar; e à aplicabilidade das competências gerais, desdobradas nas competências específicas, como destaca o Parecer n.º 4 do CNE de 2021⁷. Tal documento busca estabelecer parâmetros e referências para as políticas que norteiam o trabalho e a formação dos gestores escolares. Entre os pontos centrais, estão a ideia da comunicação clara e direta e do engajamento com a comunidade, além da importância de uma visão sistêmica e estratégica sobre a escola, em que o diretor assume uma total responsabilidade.

Cada um dos parâmetros traz consigo um conjunto de competências e atribuições que devem compor o desenvolvimento do diretor escolar, abrangendo as dimensões: Político-institucional; Pedagógica; Administrativo-Financeira, Pessoal e Relacional.

De acordo com Peroni e Oliveira (2020), o foco da BNCC e de seus organizadores é a gestão de resultados, reforçando o modelo gerencial de gestão na escola e as implicações para

⁷ Aprovado pelo CNE em 11/05/2021 e que aguarda homologação pelo Ministério da Educação (MEC).



a democratização da educação. Gerencialismo este que é parte da privatização da/na educação por dentro das instituições públicas.

Neste processo, o Estado brasileiro desencadeou, nas últimas décadas, ações concretas e planejadas para a construção de uma base nacional comum curricular para todos os entes federados (municípios, estados, União e Distrito Federal) e para todas as etapas da Educação Básica, com desdobramentos na educação superior, o que resultou em oportunidades para os setores da sociedade civil, especialmente ao empresariado brasileiro, que fundaram, em 2006, o “Movimento Todos pela Educação” e, em 2013, o “Movimento Todos pela Base”, iniciativas ligadas à esfera privada-mercantil e a organizações não governamentais.

Por trás deste movimento, estão as fundações, institutos e consultorias privadas tais como: Fundação Lemann⁸, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM e Itaú BBA, além da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), além do Centro de Estudos, Pesquisas, Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), da Comunidade Educativa (Cedac) e do Laboratório de Educação, todas financiadas por grandes grupos econômicos, como Itaú Unibanco, Bradesco, Santander, Votorantim e Carioca Engenharia.

É preciso ressaltar que a Fundação Lemann, por meio do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e do Ministério da Educação (MEC), participou ativamente das etapas de formulação da BNCC, trazendo assessores da Austrália e do Chile para ministrarem cursos e palestras e avaliarem os trabalhos das equipes de especialistas brasileiras. Os assessores⁹ do Movimento Todos pela Educação e do Movimento pela Base acompanharam e registraram todas as etapas da elaboração das versões de 2015 e 2016. No entanto, as tensões entre as equipes de especialistas com as orientações desta assessoria, somadas às críticas e posicionamentos contrários à BNCC de associações de pesquisa e pós-graduação, como os da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED) e os da Associação Nacional de História (ANPUH), dentre outras entidades, pressionavam por mudanças nas primeiras versões da BNCC.

Com início de suas atividades em 2002, tendo como presidente o empresário Jorge Paulo Lemann, a Fundação Lemann se apresenta como uma organização familiar que se diz sem fins lucrativos. Seu foco de atuação abrange duas grandes frentes, educação

⁸ Fundação Lemann – criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, sócio do grupo que controla a AB Inbev, maior grupo cervejeiro do mundo.

⁹ O comitê de quatorze assessores tinha trabalho intenso para mediar, articular e encontrar caminhos de consensos (Azevedo, 2018).



pública de qualidade e liderança para o impacto social. Dentro da primeira frente, encontra-se o Programa Formar, que consiste em uma parceria da Fundação Lemann com os governos, implementado em todas as regiões do país como um curso de formação de gestores, para que estes se enquadrem em um novo modelo de escola, cujo conteúdo da proposta vem trazendo um novo paradigma para a educação, tanto no que diz respeito à prática dos gestores, como à prática pedagógica dos professores. Hoje, o Programa já conta com 25 redes de educação, em todas as regiões do país, beneficiando mais de 1 milhão de alunos (Fundação Lemann, 2019, p. 15 *apud* Peroni; Oliveira, 2020, p. 8).

Ou seja, a educação brasileira passa, assim, a ser conduzida a partir de um reformismo empresarial por dentro do Estado, que incide na (re)organização da educação no país nas dimensões didáticas, pedagógicas e administrativas.

As problematizações trazidas com a implementação da BNCC e com desdobramentos na BNC-Gestão são complexas e merecem investigação profunda. Freitas (2018, p. 921) considera que a retirada da escola das mãos do Estado “[...] coloca o controle político e ideológico desta atividade nas mãos de empresários confiáveis e dificulta que as ações dos movimentos sociais organizados abram a escola para a vida, para as contradições sociais”.

Este gerencialismo da educação sob o domínio do capital empresarial se transfigura em um capital educador que adota, dentre outros movimentos, a lógica da propriedade privada por meio do redesenho dos processos de gestão da educação e da aprendizagem, e, no lugar, utilizam os processos de produção, acumulação e concentração de riquezas em detrimento de uma escola participativa, democrática e socialmente referendada.

Considerações finais

A necessidade de retomada da gestão democrática na educação, com ênfase na gestão escolar e como um processo político que busca envolver todos os que atuam na escola, pedagógica e administrativamente, é mais que prioritária neste momento. Ou seja, reativar nas escolas práticas coletivas nas tomadas de decisão.

Vale lembrar que as articulações na área da educação que vêm ocorrendo nos últimos anos, em quase todos os países da América Latina, especialmente as reformas educacionais, são mediadas e induzidas pelos organismos internacionais. Tais reformas são, do ponto de vista da implementação, uma forma de intervenção nas políticas educacionais que permitem a indução de ações educativas, partindo das “recomendações” das agências internacionais de financiamento.



No campo da gestão escolar, a implementação destas políticas ancora-se especialmente em três argumentos (Wheiler *apud* Paro, 1997, p. 41): 1 - a redistribuição do poder e das responsabilidades para atender à necessidade de ampliar a autonomia institucional que garanta a ‘liberdade’ dos governos locais e das escolas, obtendo maior eficiência do Sistema e democratização dos processos de tomada de decisão nos diferentes níveis do sistema educativo; 2 - a necessidade de maximizar a eficiência do Sistema, através da mudança do gerenciamento dos recursos públicos garantindo a redução dos custos do Sistema; e 3 - a necessidade de aproximação dos conteúdos escolares às culturas locais.

Esta narrativa — de uma pseudodemocratização — na gestão escolar vem sendo apropriada por docentes e gestores que, imbuídos de uma espécie de ‘mantra’ no sentido de que “não há alternativa à BNCC”, ganham materialidade nas escolas do país. E, por trás deste discurso, há a (des)regulamentação do Estado neoliberal brasileiro, que tem na educação a centralidade da obtenção de um desempenho escolar no que tange à aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho, ao controle mais direto sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação, implicando também a adoção de teorias e técnicas gerenciais próprias do campo da administração de empresas.

Essa adoção alça os administradores dos sistemas de ensino e os próprios gestores e professores das unidades escolares ao papel de principais agentes da imposição do “novo gerencialismo escolar”. Tudo isto vem sendo feito em nome da redução dos gastos governamentais e da busca de um envolvimento direto da comunidade nos processos de decisão educacional e nas pressões por escolhas, conforme os critérios de mercado.

Neste sentido, Charlot (1998), ao sublinhar o conjunto de contradições de que a nova situação é portadora, refere-se ao fato de que nunca a questão educacional mostrou-se tão importante para o poder central. Entretanto, no contexto das políticas educativas, nunca se mostrou tão necessário deixar para o governo local, para as escolas ou para os próprios professores o tratamento dos complexos problemas que afetam hoje os processos de escolarização.

Infelizmente, a conjuntura política preconizada na CF de 1988 e na LDB de 1996, voltadas para uma gestão democrática e participativa, vem cedendo lugar a ações de ‘engessamento’ do trabalho docente e da gestão escolar.

Cabe, assim, retomarmos as conquistas que se efetivaram no período dos anos 1980 e 1990; dentre elas, a constituição de um campo democrático com participação da sociedade civil e a reconquista de canais de participação da população nos assuntos que dizem respeito à coisa pública (*res pública*).



É impossível aceitar, sem críticas e sem projetos alternativos, a nova sistematicidade que se impõe por meio da BNCC e da BNC-Gestão. Este dilema contemporâneo, aqui recuperado sob o estímulo da reflexão acerca do papel da redemocratização da educação, impõe o tratamento do sentido da ação com a preservação de valores como liberdade e igualdade.

Como destacava Max Weber, se a burocracia se impõe como uma força organizadora imprescindível ao Estado moderno, a democracia é o elemento essencial ao fortalecimento político de uma nação que se pretende soberana, quer internamente, quer externamente.

Para fazer frente às investidas políticas de uma burocracia que se arvora a tomar conta do poder, Weber aponta a importância da capacidade de afrontamento político, ou seja, da capacidade de luta, (que para ele constitui a essência da vida política), adquirida nos embates da vida partidária onde estão em jogo os lances para a conquista do poder (Borges, 2003 p. 18).

Faz-se necessário, portanto, sensibilizar e mobilizar docentes e gestores escolares pela revogação da Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, e do Parecer n.º 4 do CNE de 2021 e, em seu lugar, buscar o controle e a participação social democrática.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, G. C. A base nacional comum curricular atropelada pela reforma do ensino médio: uma entrevista com Marcelo Burgos. **Revista Perspectiva Sociológica**, [S. l.], n. 21, p. 5-20, 2018. Disponível em: <https://cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/1738>. Acesso em: 9 jun. 2025.

BNC. **Movimento pela Base Nacional Comum**. [S. l.]: Movimento pela Base, [201-?]. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/o-movimento>. Acesso em: 11 jun. 2025.

BNC. Resolução n.º 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular [...]. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2017]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2025.

BORGES, M. S. L. A Questão do Poder em Max Weber. **Revista Ad Litteram**, Pimenta Bueno, RO, p. 9-34, maio 2003. Edição especial.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Peres, 1992.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, [1996].

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, [2013]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2025.



BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar**. Brasília, DF: MEC, [2021]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 27 mar. 2025.

CHARLOT, B. L'éducation pour demain: questions pour la société, questions pour les pratiques. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 7, n. 11, 1998.

CURY, C. R. J. O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Gestão democrática de educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

CURY, C. R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Á. de S. (orgs.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectiva e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

FREITAS, H. C. L. **ANPAE se posiciona contrária à Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar**. [S. l.]: Formação de Professor, 2021. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com>. Acesso em: 27 mar. 2025.

FREITAS, L. C. de. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 4, p. 906-926, out./dez. 2018.

FREITAS, L. C. de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 38, n. 99, p. 137-153, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1599/CC0101-326220160502>.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, C. M. B. de. O curso Gestão para Aprendizagem da Fundação Lemann e a expropriação do conhecimento docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, ed. 77554, 2020.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, A. de F. T. dos. **Pedagogia do mercado**: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

SILVA, I. L. F. et al. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 330-342, 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br>. Acesso em: 6 nov. 2025.

SOARES, J. M. M. da S. **Os jovens brasileiros frente às transformações no mundo do trabalho**: as políticas educacionais para o ensino médio no Brasil. 2012. Tese (Doutorado em Política Social) — Universidade de Brasília, Brasília, 2012.



COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: (IN)VISIBILIDADE NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES?

Angela Bezerra dos Santos Andrade
Ana Flávia Martins
Carla Busato Zandavalli

Introdução

Este artigo apresenta uma Revisão Sistemática de Literatura (Okoli, 2019) sobre a importância e valorização da Coordenação Pedagógica nos processos de formação continuada de docentes, enquanto operadores de políticas educacionais.

Trata-se de uma parcela de estudo mais amplo¹⁰ desenvolvido com corte regional, que discutiu a autonomia dos Coordenadores Pedagógicos na rede municipal de ensino de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul (MS), para a formulação e desenvolvimento das ações de formação continuada, observando as demandas nascidas na escola.

Diante da relevância da coordenação pedagógica para o desenvolvimento dos processos de formação continuada nas escolas, percebeu-se a necessidade de realizar este estudo bibliográfico com o objetivo de identificar e analisar a produção científica brasileira desenvolvida nos últimos cinco anos acerca da percepção, presença e da importância dos coordenadores pedagógicos na implementação das políticas educacionais, especialmente na formação continuada de docentes, buscando suas tendências e as lacunas, destacando estudos realizados em Mato Grosso do Sul e em Três Lagoas.

A hipótese indicada foi a da invisibilidade da valorização dos coordenadores pedagógicos nas políticas de formação continuada de docentes.

Considerou-se o pressuposto de que as políticas de formação continuada de professores devem promover o desenvolvimento dos profissionais da educação, constituindo-se como elementos essenciais para a ressignificação da prática docente. Quando elaboradas de forma abrangente, considerando todos os sujeitos envolvidos nesse processo, ou seja, com os professores e não para eles, tais políticas possibilitam e incentivam a construção de novos saberes relevantes à prática pedagógica (Imbernón, 2010).

¹⁰ A pesquisa foi desenvolvida com o financiamento pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Figura como subprojeto do Projeto: “A Base Nacional Comum Curricular e o discurso da qualidade de ensino como indutor de políticas da educação básica e de formação de professores no Brasil”.



Neste artigo, a percepção sobre a formação continuada se coaduna com as posições defendidas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, Anfope, (2021, p. 3), ou seja, não é mero complemento da formação inicial, “[...] mas sim um processo de reflexão que possibilita a análise de questões daquela formação, abastecendo-se do diálogo entre as organizações, movimentos e sujeitos educativos”.

Nesta mesma direção, Scheibe (2010, p. 991) orienta sobre a importância de:

[...] buscar a superação da formação continuada com base em cursos rápidos e sem conexão com o projeto político-pedagógico da escola, para promover a reflexão permanente do professor. Nesse sentido, a escola e seu cotidiano constituem-se, ao lado das instituições formadoras de professores, em ambiente formativo que necessita de ações e programas sistematizados em períodos específicos e com clara articulação à carreira docente.

Acrescentam-se, ainda, as afirmações de Libâneo (2015) quanto à formação continuada abranger as ações dentro da jornada de trabalho e fora da jornada de trabalho, materializando-se em momentos “[...] de estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores” (Libâneo, 2015, p. 189).

Embora exerça um papel fundamental na formação continuada de professores, a coordenação pedagógica nem sempre é valorizada pelos gestores das políticas educacionais. No estado de Mato Grosso do Sul, por exemplo, a regulamentação do exercício da função de coordenador pedagógico nas escolas da Rede Estadual ocorreu apenas em novembro de 2018, por meio da publicação da Resolução SED n.º 3.518/18. Essa resolução considera a coordenação pedagógica responsável por realizar a articulação com os docentes, por meio da formação continuada, promovendo, de forma colaborativa, a busca por soluções que contribuam efetivamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

A situação particular de MS é observada em muitos outros estados brasileiros; por isso, há necessidade de se debater, a partir da produção científica nacional, a valorização dos coordenadores pedagógicos enquanto sujeitos essenciais para a implementação das políticas na educação básica.

Neste estudo, buscou-se responder à seguinte problematização: como a produção científica da área da educação aponta a percepção, a presença e a importância dos coordenadores pedagógicos na implementação das políticas educacionais, especialmente na formação continuada de docentes alfabetizadores?

O artigo foi organizado em cinco movimentos. No primeiro momento, é apresentada a contextualização do estudo, seguida da sua metodologia. Na sequência, são realizadas as



descrições e categorizações dos estudos selecionados, acompanhadas das análises de resultados e das considerações finais.

Metodologia da pesquisa

Neste trabalho, optou-se por seguir as orientações de Okoli (2019) para a Revisão Sistemática de Literatura, observando-se o protocolo de oito passos: (1) Identificação do objetivo; (2) Planejamento do protocolo e treinamento da equipe; (3) Definição dos critérios de inclusão e exclusão dos estudos; (4) Escolha das bases de dados variadas, com diferentes naturezas de textos; (5) Extração de dados; (6) Avaliação da qualidade dos textos; (7) Síntese dos textos selecionados; e (8) Escrita da Revisão.

O objetivo do estudo foi o de analisar como a produção científica da área da educação aponta a percepção, a presença e a importância dos coordenadores pedagógicos na implementação das políticas educacionais, especialmente na formação continuada de docentes alfabetizadores.

O planejamento do protocolo abrangeu a definição das bases de dados, optando-se por quatro bases que garantissem a variedade de textos (teses, dissertações, artigos, trabalhos em eventos), fossem de amplo acesso e indexassem produções científicas da área da educação, sendo escolhidas: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); *Scientific Electronic Library Online* (SciElo.br); *Google Scholar*; e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A escolha por essas bases de indexação de textos nacionais ocorreu tendo em vista que o objeto de pesquisa se limita aos aspectos relacionados às Políticas Públicas de Formação Continuada do Brasil, sendo possível uma análise comparativa com a situação específica de Três Lagoas e Mato Grosso do Sul.

Foram consideradas as seguintes palavras-chave para nortear o levantamento nas bases de dados: “Políticas de Formação Continuada de Professores”; “Coordenação Pedagógica”; “Anos Iniciais do Ensino Fundamental”; “Mato Grosso do Sul” e “Três Lagoas”. Optou-se pelo uso do operador booleano AND.

Como critérios de inclusão, foram considerados os trabalhos da área da educação, publicados no período de 2020 a 2025, contendo ao menos três indexadores. Foram excluídos os trabalhos que tratavam de outros níveis de ensino que não os anos iniciais do ensino fundamental.



Além disso, foi realizada a análise dos resumos e/ou do trabalho na íntegra, para a inclusão dos trabalhos relevantes, efetivando as orientações de Sampaio e Mancini (2006) ao afirmarem que é necessário ler o artigo na íntegra para não perder trabalhos importantes.

Após o primeiro levantamento de trabalhos relacionados às políticas de formação continuada de professores, procedeu-se à seleção do corpus da pesquisa, avaliando-se os textos com base nos aspectos vinculados à questão principal e às perguntas secundárias do estudo:

- PS1 Qual o objetivo da pesquisa?
- PS2 Quais procedimentos metodológicos foram utilizados?
- PS3 Qual percepção de método?
- PS4 Qual base teórica fundamentou o trabalho?
- PS5 Qual a concepção de formação continuada docente defendida no trabalho?
- PS6 Qual a percepção e importância dadas à coordenação pedagógica?
- PS7 Quais foram os principais resultados?
- PS8 Qual foi a conclusão?

A análise das informações foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, que possibilita identificar, nos dados coletados, uma predominância descritiva. Esse processo parte das inferências e da interpretação do pesquisador e de sua compreensão do contexto global, promovendo uma reflexão crítica sobre o que pode ou não ser elucidado. Nessa perspectiva, conforme destacam Lüdke e André (2013), a ênfase recai mais sobre o processo do que sobre o produto final, sendo que as hipóteses que orientam a pesquisa favorecem uma formulação descritiva.

A formação continuada de professores e a coordenação pedagógica: o que dizem os trabalhos da produção científica nacional

O levantamento das publicações no *Google Scholar*, na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO.br), no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Educação de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), apresentou uma quantidade bastante significativa de trabalhos em relação aos temas das Políticas de Formação Continuada de Professores e da Coordenação Pedagógica, mas revela poucos trabalhos atendendo a todos os critérios de corte.



A Tabela 1 apresenta a quantidade de trabalhos identificados e selecionados, por base de indexação.

Tabela 1 - Número de publicações indexadas e selecionadas no *Google Scholar*, na SciELO.br, BDTD e CAPES referentes ao período de 2020-2025.

Palavras-chave	Google Scholar		SciELO.br		BDTD		CAPES	
	I	S	I	S	I	S	I	S
Políticas de formação continuada de professores	496	*	11	*	138	*	273	*
Coordenação pedagógica	16.620	*	19	*	565	*	236	*
Políticas de formação continuada de professores + coordenação pedagógica	84	*	1	*	81	*	5	*
Políticas de formação continuada de professores + coordenação pedagógica + anos iniciais do ensino fundamental	55	12	1	1	5	2	0	0
Políticas de formação continuada de professores + coordenação pedagógica + anos iniciais do ensino fundamental + Mato Grosso do Sul	17	5	0	0	1	1	0	0
Políticas de formação continuada de professores + coordenação pedagógica + anos iniciais do ensino fundamental + Mato Grosso do Sul + Três Lagoas	4	2	0	0	1	1	0	0
Total dos selecionados	-	19	-	1	-	5	-	0

Fonte: Base de Dados do *Google Scholar*, SciELO, BDTD e CAPES

Legenda: I = Indexados; S = Selecionados; (*) Resultados para comparação.

Nota: Tabela elaborada pelas autoras.

Observa-se que as buscas com apenas uma ou duas palavras-chave serviram como comparação em relação àquelas com três ou mais. Neste sentido, abrangendo os resultados de todas as palavras-chave, do total de 918 trabalhos indexados com a palavra-chave “Políticas de Formação Continuada de Professores” e dos 17.440 com a palavra-chave “Coordenação Pedagógica” nas bases de indexação: *Google Scholar*, SciELO.br, BDTD e CAPES, foram selecionados 25 trabalhos que cumprem os critérios para seleção; porém, todos os que apareceram acrescentando as palavras-chave “Mato Grosso do Sul” e/ou “Três Lagoas” já constavam nas buscas anteriores e foram excluídos por repetição, reduzindo o *corpus* para 14 trabalhos. Dos 14 selecionados, três apareceram no *Google Scholar* e na BDTD, resultando em um total de 11 produções a serem analisadas, correspondendo a 44% das produções indexadas contemplando os critérios para seleção, conforme evidencia a Tabela 1.

A relação das publicações selecionadas nas bases do *Google Scholar*, BDTD e SciELO.br, no período de 2020 a 2025, está apresentada no Quadro 1. Os estudos selecionados



são artigos, trabalhos de conclusão de curso de graduação/TCC, dissertações e teses, dos quais 36% foram publicados em 2024.

Quadro 1 - Publicações selecionadas por autor, ano, instituição, orientador(a), título, local, tipo e base de indexação.

Ano	Autor(es)/ Instituição	IES	Orientado res (as)	Título	Local	Tipo de publicação e programa	Base de indexaçã o
2020	Edna Coimbra da Silva	UFPEL	Álvaro Luiz Moreira Hypolito	Política de formação continuada de professores: identidade e trabalho docente em escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso	Pelotas/ RS	Tese Programa de Pós-graduação em Educação	<i>Google Scholar</i>
2021	Lidiane Magalhães Mariano Oliveira 2021 Universidade Estadual Paulista	UNESP	Maria José da Silva Fernandes	Coordenador pedagógico iniciante: atuação, formação continuada e perspectivas para o seu desenvolvimento profissional	Paranaíba/ MS	Tese Pós-graduação Educação Escolar	<i>Google Scholar</i>
2021	Cleusa Francisca de Souza	UFGD	Maria Alice de Miranda Aranda	Gestão do coordenador pedagógico na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Dourados - MS (1996- 2020)	Dourados/ MS	Dissertação Pós-graduação em Educação	<i>Google Scholar</i> BDTD
2022	Angela Bezerra dos Santos Andrade	UFMS	Carla Busato Zandavalli	Políticas e ações de formação continuada propostas pela Secretaria de Educação do município de Três Lagoas, MS: A análise dos(as) coordenadores(as) que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental – ciclo de alfabetização	Três Lagoas/ MS	Dissertação Mestrado em Educação	<i>Google Scholar</i> BDTD
2022	Marlon Junior Pellenz 2022 Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Jaime José Zitkoski	Políticas de formação continuada de professores do município de Igrejinha/RS: desafios e possibilidades na busca de qualidade no processo de ensino aprendizagem	Igrejinha/ RS	Dissertação Pós-graduação em Educação.	<i>Google Scholar</i>



2023	Juliana C. Bicca 2023 Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFGRS	Patrícia Souza Marchand	Políticas públicas de formação continuada de professores dos anos iniciais e a qualidade da educação básica: uma análise da rede municipal de educação do município de Gravataí	Gravataí/RS	TCC Graduação em Pedagogia	<i>Google Scholar</i>
2024	Angela Bezerra dos Santos Andrade, Carla Busato Zandavalli	UFMS		Percepções da coordenação pedagógica sobre as políticas de formação continuada docente e suas mediações na escola	Três Lagoas/MS	Artigo Resultado de pesquisa – Dissertação de Mestrado em Educação	<i>Google Scholar</i> BDTD
2024	Andressa Bordignon	UFMS	Andréa Forgiarini Cecchin	Coordenação pedagógica e educação continuada dos professores do ensino fundamental: realidade ou utopia em Cachoeira do Sul?	Cachoeira do Sul/RS	Dissertação Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional	<i>Google Scholar</i>
2024	Luciele Caroline Rodrigues Pereira	UFSCar	Maria Iolanda Monteiro	Políticas de formação continuada de professores alfabetizadores: desafios e contribuições	São Carlos/SP	TCC Graduação em Pedagogia	<i>Google Scholar</i>
2024	Renata Livia Soares Perini, Elba Siqueira Sá Barreto	USP		O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores dos anos iniciais	São Paulo/SP	Artigo	SciElo.br
2025	Maria Dairan da Silva	UEG	Renato Barros de Almeida	Formação continuada dos professores na rede municipal de educação de Goiânia: análise crítica da gerência de formação dos profissionais - 2020 - 2024	Inhumas/GO	Dissertação Pós-Graduação em Educação	<i>Google Scholar</i>

Fonte: Base de dados *Google Scholar*, SciElo.br e BDTD

Nota: Quadro elaborado pelas autoras.

Características dos trabalhos selecionados

Observa-se um crescimento de publicações em 2024, em face da quantidade publicada nos anos anteriores. Os trabalhos foram de diferentes naturezas de publicação: duas Teses, cinco



Dissertações, dois TCC e dois Artigos. Foram realizados em três regiões: quatro na região Sul, duas na região Sudeste e cinco na região Centro-Oeste. A maioria dos trabalhos selecionados não foi desenvolvida no estado de Mato Grosso do Sul, indicando escassa produção científica neste estado. Dos onze trabalhos selecionados, apenas quatro foram desenvolvidos na Universidade de Mato Grosso do Sul: Oliveira (2021), Souza (2021), Andrade (2022), Andrade e Zandavalli (2024), sendo que duas dessas produções têm como corte geográfico a cidade de Três Lagoas, MS (Andrade, 2022; Andrade; Zandavalli, 2024).

O Quadro 1 também evidencia que 72% dos autores estão vinculados a universidades federais, apontando interesses semelhantes em rede, sendo alguns na mesma região, o que pressupõe a colaboração entre universidades. Neste sentido, Almeida *et al.* (2021, p. 31) observam que: “Esforços investigativos conjuntos propiciam fortalecimento de conhecimentos teóricos que fortalecem perspectivas pedagógicas”.

A maioria dos trabalhos é escrita por mulheres, o que reforça as afirmações de pesquisas sobre o interesse de gênero em relação à docência e também ao processo de formação continuada. Andrade (2022, p. 81) considera a feminização da profissão docente, principalmente na alfabetização, como um reflexo histórico do exercício da docência no Brasil:

[...] assim como os dados do Censo Escolar da Educação Básica 2021 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022) que reforçam a constatação da predominância do sexo feminino na profissão docente nos anos iniciais do ensino fundamental, totalizando 88,1%, enquanto os docentes do sexo masculino totalizam 11,9%. Não cabe a esta pesquisa discutir sobre o assunto; é importante considerar que a desvalorização dessa profissão no século XIX resultou na diminuição de homens atuando como professores, abrindo espaço para as mulheres atuarem na docência, sujeitando-se a tais condições (Ataide; Nunes, 2016). Vale destacar que no Brasil, inicialmente, o magistério não tinha a predominância das mulheres exercendo essa ocupação e que a feminização iniciou-se com a criação das Escolas Normais, em meados do século XIX, sendo intensificada com a organização escolar resultante dos ideais republicanos e das configurações do processo de trabalho de acordo com o modo de produção capitalista (Batista Neto; Freire, 2013).

Em relação à temática, os estudos analisados podem ser assim categorizados:

- a) Identidade e trabalho docente (Silva, 2020; Silva, 2025);
- b) Qualidade no processo de ensino e de aprendizagem (Pellenz Júnior, 2022; Bicca, 2023);
- c) Coordenação pedagógica e formação continuada (Oliveira, 2020; Souza, 2021; Andrade, 2022; Bordignon, 2024; Perini; Barreto, 2024; Andrade; Zandavalli, 2024);
- d) Desafios e contribuições das políticas de formação continuada docente (Pereira, 2024).



Dos onze trabalhos, seis discutem diretamente sobre o papel da coordenação pedagógica no âmbito da formação continuada.

Quanto à metodologia utilizada nos estudos, o Quadro 2 apresenta predomínio da abordagem qualitativa nas pesquisas e de estudos bibliográficos e documentais.

Quadro 2 - Aspectos metodológicos dos trabalhos selecionados

Autores	Abordagem	Tipo de pesquisa	Instrumento de coleta	Técnica	Método
Silva (2020)	Qualitativa	Bibliográfica e documental	Entrevistas, rodas de conversas e observação	Ciclo de Políticas	Não deixou explícito
Oliveira (2021)	Qualitativa	Documental e coleta em campo	Entrevistas semiestruturadas	Análise de Prosa	Não deixou explícito
Souza (2021)	Qualitativa	Pesquisa de campo, bibliográfica e documental	Questionário	Análise documental	Não deixou explícito
Andrade (2022)	Qualitativa	Bibliográfica e documental	Questionário, grupo focal	Análise de conteúdo	Materialismo histórico dialético
Pellenz (2022)	Qualiquantitativa	Pesquisa de campo aplicada, pesquisa documental e bibliográfica	Rodas de conversas semiestruturada participativa	Não deixou explícito	Hermenêutico
Bicca (2023)	Qualitativa	Estudo de caso	Entrevistas semiestruturadas	Análise documental	Não deixou explícito
Bordignon (2024)	Qualitativa	Estudo de caso, bibliográfica	Grupo focal	Metodologia de bibliometria, análise textual discursiva	Dialético
Pereira (2024)	Qualitativa	Bibliográfica	Não deixou explícito	Análise crítica	Não deixou explícito
Perini e Barreto (2024)	Qualitativa	Bibliográfica	Entrevista	Análise de conteúdo	Não deixou explícito
Silva (2025)	Qualitativa	Documental	Não deixou explícito	Análise documental	Materialismo histórico dialético

Fonte: Base de Dados do *Google Scholar*, BDTD e SciELO.br.

Nota: Quadro elaborado pelas autoras.

Em quase a metade das pesquisas, não foi possível identificar o método que guiou a investigação, pois os autores se limitaram à descrição dos procedimentos metodológicos, reafirmando as observações de Draibe (2001), André (2007) e Gatti (2008), em relação às pesquisas na área da educação.

A seguir, será apresentada a categorização feita em relação aos trabalhos.



Identidade e trabalho docente

Somente dois trabalhos foram classificados na temática “Identidade e trabalho docente”. O artigo de Silva (2020) objetivou analisar a política de formação continuada de professores da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso, visando evidenciar possíveis implicações entre a formação continuada docente no âmbito escolar e a constituição da identidade e do trabalho dos professores mediante a análise das políticas estaduais que amparam essa formação. Os principais teóricos citados na pesquisa encontram-se na linha de pesquisa estruturalista ou pós-estruturalista, como Michel Foucault, François Ewald, Stephen John Ball, Zygmunt Bauman e Pierre Bourdieu.

Silva (2025), em sua dissertação, objetivou compreender os fundamentos da formação continuada de professores nas ações formativas para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Para embasar sua pesquisa, referenciou teóricos como José Paulo Netto, Karl Marx, Carlos Alberto Jamil Cury, Karel Kosik, György Lukács, Luiz Carlos de Freitas, Antonio Gramsci, António Nóvoa, Francisco Imbernón, Luiz Fernandes Dourado, entre outros.

Qualidade no processo de ensino e de aprendizagem

Na temática “Qualidade no processo de ensino e de aprendizagem”, foram classificados dois trabalhos: Pellenz Júnior (2022) e Bicca (2023).

Pellenz Júnior (2022) utilizou como locus da pesquisa a gestão municipal de Igrejinha/RS, objetivando analisar as contribuições da formação continuada de professores e suas políticas educacionais, buscando compreender a organização dessas formações e estratégias para o bom desempenho educacional. Os principais teóricos referenciados foram Rubem Alves, Paulo Freire e Moacir Gadotti.

Bicca (2023) buscou compreender como a rede municipal de Gravataí tem organizado e implementado as políticas públicas para a formação continuada de professores, analisando suas implicações para a qualidade do ensino. Os principais teóricos referenciados foram: Stephen John Ball, Bernardete Angelina Gatti, José Carlos Libâneo e Maurice Tardif.



Coordenação pedagógica e formação continuada de professores

Nesta categoria foram identificados seis trabalhos, sendo: Oliveira (2020), Souza (2021), Andrade (2022), Bordignon (2024), Perini e Barreto (2024) e Andrade e Zandavalli (2024).

Oliveira (2020) intentou compreender os processos de formação continuada e as perspectivas para o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico iniciante, por meio da análise de documentos e dados empíricos do sistema municipal de ensino de Paranaíba-MS. Referenciou autores como José Carlos Libâneo, Carlos Marcelo Garcia e António Nóvoa.

Souza (2021) analisou a gestão do coordenador pedagógico na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como lócus de sua pesquisa a Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS. Os principais autores referenciados foram Rui Canário, Carlos Roberto Jamil Cury, Luiz Fernandes Dourado, Paulo Freire, Celso Vasconcellos, Francisco Imbernón, Carlos Marcelo Garcia, Marli André, António Nóvoa e Dermeval Saviani.

Andrade (2022) analisou a compreensão dos coordenadores técnicos da SEMEC e dos coordenadores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas da rede municipal de ensino de Três Lagoas-MS sobre a importância e utilidade das políticas de formação continuada no município, no período de 2015 a 2020. Os principais teóricos que nortearam a pesquisa foram Luiz Carlos de Freitas, Bernardete Angelina Gatti, Antonio Gramsci, Francisco Imbernón, José Carlos Libâneo, Karl Marx, Dermeval Saviani e Leda Scheibe.

Bordignon (2024) utilizou como lócus da pesquisa a cidade de Cachoeira do Sul, buscando analisar a atuação do coordenador pedagógico, por meio das políticas públicas, na formação dos professores/as da rede pública municipal de ensino da referida cidade. Utilizou como principais teóricos para embasar sua pesquisa José Carlos Libâneo, Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida, Elma Correa de Lima e outros, o que pressupõe uma base teórica de linha crítica.

Perini e Barreto (2024) buscaram discutir a prática da coordenação pedagógica de escolas municipais na cidade de São Paulo, mediante o Projeto Especial de Ação (PEA) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Em relação à base teórica, os autores mais destacados foram Francisco Imbernón, Antonio Bolívar, António Nóvoa, Paulo Freire, Emília Ferreira, Ana Teberosky, Magda Soares, Vera Maria Nigro de Souza Placco e Laurinda Ramalho de Almeida, entre outros. Ressalta-se que não explicitaram o método que guiou sua pesquisa.



Andrade e Zandavalli (2024) analisaram a compreensão dos coordenadores técnicos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec) e de coordenadores pedagógicos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede municipal urbana de ensino de Três Lagoas-MS, acerca da importância e a utilidade das políticas de formação continuada no período de 2015 a 2020. Os principais teóricos que nortearam a pesquisa foram Iria Brzezinski, Francisco Imbernón, José Carlos Libâneo e Miguel Arroyo.

Desafios e contribuições das políticas de formação continuada docente

Nesta categoria foi identificado apenas o trabalho de Pereira (2024). O autor buscou refletir sobre a relevância da formação continuada na prática dos professores no ensino do processo de alfabetização, visando compreender como se concretiza no decorrer da trajetória docente. Os principais teóricos que nortearam sua pesquisa foram Emília Ferreira, Magda Soares, Norman Denzin, Yvonna Sessions Lincoln, Gilberto de Andrade Martins, Carlos Renato Theóphilo, Vera Regina Casari Boccato, entre outros.

Dos onze trabalhos que atenderam aos critérios de seleção, observa-se que Oliveira (2021), Souza (2021), Andrade (2022), Bordignon (2024), Andrade e Zandavalli (2024), Perini e Barreto (2024) consideram a importância do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na efetivação das formações continuadas docentes, representando mais da metade das produções selecionadas. Nos demais estudos, Oliveira (2020), Pellenz Júnior (2022), Bicca (2023) e Silva (2025), os docentes foram identificados como os principais agentes da pesquisa, e destacou-se a importância de sua participação na concepção e elaboração das formações.

Após a exposição dos objetivos e principais referenciais teóricos dos estudos selecionados, faz-se necessário identificar e analisar as concepções de formação continuada docente neles presentes.

Concepção de formação continuada nas pesquisas selecionadas

Será apresentada a seguir a concepção de formação continuada docente que emergiu dos estudos, visando compreender a percepção dos autores sobre esse termo.

No trabalho de Silva (2020), a concepção de formação continuada é entendida como um processo contínuo, essencial para a construção da identidade profissional e aprimoramento do



trabalho pedagógico. Também considera que é imprescindível que ocorra de maneira colaborativa, possibilitando a troca de experiências entre pares no ambiente de trabalho e em outros espaços. Silva (2020) cita, entre outros, os estudos de: Maurice Tardif, destacando os diferentes saberes dos professores, inclusive os que adquirem em sua prática e que são primordiais para a formação docente; António Nóvoa, discutindo sobre a necessidade da reflexão crítica sobre a prática e da reflexão para descobrir novos caminhos; Francisco Imbernón, sobre a importância da coletividade; Christopher Day que alerta sobre a importância das formações não se prenderem somente às questões cotidianas das escolas, mas de proporcionar reflexões teóricas de produções do campo educacional, considerando também reflexões sobre outros fenômenos educativos. Neste sentido, Day (2005 *apud* Silva, 2020, p. 71) orienta que:

Sem a mediação da produção teórica do campo educacional e de outros campos que estudam o fenômeno educativo, a política permanente de formação continuada se torna pura repetição da realidade, um movimento descritivo de lamentações ou um lugar de receitas procedimentais, que pouco ajudam os docentes a pensarem e a reelaborarem suas práticas pedagógicas.

Para Oliveira (2021), a formação deve ser priorizada no interior das escolas, partindo da reflexão sobre os desafios e problemas do cotidiano escolar. Entre as concepções dos autores citados, Oliveira (2021) destaca Alda Junqueira Marin, António Nóvoa, Vera Maria Nigro de Souza Placco e Claudia Leme Ferreira Davis no que se refere ao fato de reconhecer a importância do contexto escolar e da prática docente para a formação continuada docente.

Souza (2021) compreende a formação continuada como um processo permanente e contínuo, que se estende ao longo de toda a carreira profissional, desde a formação inicial até a formação continuada, surgindo como necessidade do trabalho docente. A autora recorre a teóricos como Paulo César Gagli, que orienta quanto à importância das escolas como local para ocorrer as formações continuadas, formação em serviço; António Nóvoa, reiterando a importância das reflexões mediante a prática docente; e Francisco Imbernón, que defende a formação como um processo contínuo, mediante a necessidade das mudanças que ocorrem na sociedade e implicam diretamente na necessidade de transformações na prática docente, tornando-se, assim, uma formação permanente.

Andrade (2022) compreende a formação continuada como formação realizada após a formação inicial, tanto no ambiente escolar como em outros espaços, que deve ser realizada com os professores, favorecendo a reflexão, troca de ideias e aquisição de conhecimento. A autora utilizou fontes como Carlos Marcelo Garcia, Francisco Imbernón, Paulo César e José Carlos Libâneo para reiterar a concepção de formação defendida em sua pesquisa, podendo



ocorrer em diferentes espaços, dentro e fora da jornada de trabalho.

No estudo de Pellenz Júnior (2022), a formação continuada é pontuada como processo contínuo de aperfeiçoamento dos saberes docentes, ao longo da carreira, visando uma atuação efetiva que favoreça aprendizagens significativas. Entre os autores destacados em sua pesquisa para conceituar formação continuada docente, Pellenz Júnior (2022) traz Maria Isabel da Cunha, que observa que a formação continuada pode ocorrer de diversas formas, porém como um processo; Paulo Freire orienta sobre a necessidade de formação constante tendo em vista o professor como pesquisador; António Nóvoa sobre a reflexão sobre a prática pedagógica e a importância dessas formações para o desenvolvimento da personalidade docente e Wilson da Silva Santos, que observa a importância da formação continuada para emancipação social.

Para Bicca (2023), a formação continuada é entendida como formação que busca o aperfeiçoamento da atuação profissional docente por meio de trocas de experiências, reflexões e atualização teórica. Dos autores citados, destacam-se: António Nóvoa, discorrendo sobre a escola como um ambiente que favorece a reflexão sobre a prática; e Maurice Tardif, valorizando o saber social produzido mediante o convívio profissional e que sofre transformações ao longo do exercício da carreira docente.

Bordignon (2024) se refere à formação continuada como educação continuada e a compreende como iniciativas de formação que acompanham o percurso profissional dos sujeitos, caracterizando-se por formatos e durações diferenciados, podendo surgir da iniciativa dos próprios interessados ou integrar programas institucionais. Para essa definição, Bordignon (2024), entre outros documentos, considera: a Lei n.º 9.394/1996, que traz a formação no local de trabalho ou em outras instituições; o PNE/2014-2024, apontando para as formações de nível acadêmico; a Resolução CNE/CP n.º 01/2020, que valoriza a escola como um espaço de formação, estimulando o trabalho colaborativo entre pares, considerando os saberes docentes para a melhoria da prática pedagógica.

Andrade e Zandavalli (2024) afirmam que a formação continuada refere-se às ações que propiciam a ampliação de saberes e conhecimentos, abrangendo todas as formações que os professores realizam após formação inicial, dentro e fora da escola. Mencionam a LDB em vigor e as ideias de Libâneo (2015), para sustentar essa concepção.

Pereira (2024) destaca a formação continuada como formação que possibilita a reflexão sobre as práticas pedagógicas e a constante atualização, promovendo um ensino mais qualificado e utiliza os seguintes autores: Regina Puccinelli Tancredi, que orienta quanto à importância de promover atitude proativa e colaborativa; Carla Fernanda Figueiredo Felix, que ressalta a formação para atender às demandas educacionais; Angela Maria da Silva Figueredo,



que observa que as formações devem ser coerentes com a realidade dos professores; e Walkiria de Oliveira Rigolon, que trata da importância da troca de experiências entre professores.

Perini e Barreto (2024) compreendem que a formação continuada deve ser estruturada de modo a incentivar a autonomia dos professores na identificação e resolução dos desafios que enfrentam em sua prática cotidiana. Dentre os autores citados no estudo, destacam-se Francisco Imbernón, que orienta quanto à reflexão sobre as situações-problema do cotidiano escolar e à valorização da reflexão coletiva; António Nóvoa, que defende a formação como forma de diálogo entre a prática pedagógica e a teoria; e Paulo Freire, que salienta a necessidade de um constante aprendizado.

Silva (2025) compreende a formação continuada docente “[...] como um processo que prevê a discussão do professor imerso em um contexto sócio-histórico, constituído de conhecimentos socialmente acumulados” (Silva, 2025, p. 14). Para contextualizar a concepção de formação continuada utilizou autores como: Donald Schön, que critica o modelo de racionalidade técnica institucionalizado nos currículos e defende a reflexão na/para prática; Patrícia Albieri Almeida, Renato Barros de Almeida e Júlio Emílio Diniz Pereira também criticam o modelo de racionalidade técnica que limita o desenvolvimento de habilidades reflexivas e críticas, defendem a transformação social; Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro Curado Silva, que trata sobre a epistemologia da prática e a epistemologia da práxis; Renato Barros de Almeida, Rodrigo Fideles Fernandes Mohn e Rosiris Pereira de Souza, que reiteram a importância da reflexão sobre a prática à luz da teoria; entre outros.

Diante do exposto, é possível observar que a maioria dos trabalhos compreende que a formação continuada docente deve considerar as necessidades dos professores, promover a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e estimular o trabalho colaborativo. Pode ocorrer em diferentes espaços, principalmente no local de trabalho. Os principais teóricos referenciados sobre formação continuada foram: Nóvoa, presente em seis produções analisadas, e Imbernón, presente em três.

No próximo item são expostos os principais achados dos estudos selecionados e as análises deles decorrentes.



Discussão e análise de resultados

Com o intuito de favorecer a compreensão dos estudos analisados sobre a formação continuada docente, serão descritos seus principais resultados e conclusões, possibilitando identificar as principais tendências da produção científica sobre o tema.

Silva (2020) elucida que os princípios e concepções de formação contidos nas políticas analisadas contribuem para a constituição da identidade e do trabalho dos professores, porém, também são evidenciadas as marcas do gerencialismo na política, por meio de ações que podem levar ao controle e à regulação da identidade e do trabalho docente. A autora conclui que é necessário um papel mais ativo do professor juntamente com a escola e a comunidade em todo o processo de estratégias e programas educacionais e afirma que é fundamental desenvolver uma nova abordagem na formação continuada de professores, em que estes não sejam vistos como sujeitos passivos. Silva (2020) defende que se deva promover a autonomia docente, abandonar o controle e a regulação da identidade e do trabalho dos educadores, além de integrar a formação continuada ao contexto profissional. Ainda aponta que a educação continua a ser um campo central nas disputas de poder, o que coloca o docente como alvo de políticas educacionais devido ao seu papel crucial nesse processo. Por isso, considera essencial que os docentes fortaleçam sua identidade e prática, visando à construção de uma educação que promova a justiça social.

Oliveira (2020) constatou que a formação continuada dos profissionais que ingressam na função de coordenador pedagógico (CP) é construída no decorrer do exercício de suas atividades nas instituições escolares. Também evidencia alguns fatores que mais favorecem o trabalho, bem como influenciam o desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos em início de carreira, como: a formação continuada centrada na escola e/ou baseada nas experiências vivenciadas no ambiente escolar; o relacionamento profissional com colegas mais experientes; a leitura, pesquisa e estudo individual; o estudo de documentos institucionais; a memória do trabalho de coordenadores pedagógicos que serviram como referência durante sua trajetória docente; e as experiências adquiridas em sala de aula, entre outras ações formativas adaptadas ao contexto de cada instituição. Ademais, a autora conclui que as políticas de formação continuada devem ser realizadas pelas redes e sistemas de ensino, com o objetivo de promover ações específicas voltadas ao desenvolvimento profissional dos CPs. Para Oliveira (2020), é fundamental que tais iniciativas sejam realizadas, preferencialmente, em parceria com as universidades, com foco nas demandas e nos desafios enfrentados no cotidiano escolar.



A pesquisa de Souza (2021) revelou, por meio da análise dos dados, que a formação continuada é ação indiscutível e importante do coordenador na escola que, apesar de ser contemplada no PPP, esses profissionais precisam de parcerias para realizá-la. A autora conclui que o coordenador pedagógico faz parte da equipe gestora da escola e que, dentre o rol de atribuições que possui, está a de “formar” mediante formação continuada de professores. Em vista da importância dessa atribuição, aponta para a necessidade de um “Projeto de Formação Continuada” em parceria com universidades e com a assessoria da Secretaria Municipal de Educação.

Os resultados da pesquisa de Andrade (2022) apontaram que, em relação aos atos normativos, as políticas buscam estimular a formação continuada com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino e a valorização dos professores. Foi evidenciado também que as participantes da pesquisa consideram as políticas de formação continuada úteis e importantes e que a SEMEC tem valorizado as formações continuadas de professores nas escolas. Andrade (2022) concluiu que, na REME de Três Lagoas, a Secretaria Municipal de Educação oferece certa autonomia para as escolas realizarem as formações continuadas, pois considera as necessidades e especificidades das unidades de ensino, valorizando-as, abrindo espaços no calendário escolar para formações nas próprias instituições de ensino, organizadas pela coordenação pedagógica. Porém, também evidencia a influência do papel indutor do Estado brasileiro nas políticas de formação continuada e sua concretização na Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas-MS, no que se refere à implementação da BNCC.

Pellenz Júnior (2022) concluiu que o município de Igrejinha sempre obteve bons resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e que as escolas que não atingem suas metas possuem um plano de revisão, resultando na diminuição das distorções idade/série dos estudantes.

Pellenz Júnior (2022) afirma que a cidade é referência nacional de educação pela sua organização e gestão, e a Secretaria Municipal de Educação (SME) possui autonomia de trabalho em relação à elaboração do planejamento político-pedagógico das escolas da cidade e que, além disso, ocorrem trocas de experiências entre as escolas, potencializando a educação local.

Bicca (2023) observou que a parceria público-privada resultou na desresponsabilização do Estado em relação às formações continuadas ofertadas na rede municipal de ensino. Os professores não participam das escolhas dos temas, não há um calendário de formação alinhado às necessidades dos docentes e das escolas, a estruturação dos encontros formativos promovidos pela secretaria municipal de educação não configura uma formação continuada docente,



concluindo que essa parceria com instituições privadas no município comprometeu a qualidade da educação.

Bordignon (2024) revelou que as participantes da pesquisa consideram a importância do espaço de educação continuada para os docentes e as dificuldades para torná-lo significativo devido à falta de formação, apoio da gestão escolar e consciência da importância dos momentos de formação por parte dos docentes. A autora propõe “[...] um Programa de Educação Continuada para Coordenadores e Coordenadoras Pedagógicas e um Protocolo de atuação para a coordenação pedagógica organizar a educação continuada dos docentes nas escolas[...]” (Bordignon, 2024, p. 7). Dessa forma, considera que esses gestores terão um auxílio no exercício de suas funções, favorecendo a formação continuada significativa para todos os professores.

Pereira (2024) evidenciou que, apesar de ter como principal foco a erradicação do analfabetismo no Brasil, o histórico dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores aponta para reciclagens das ações que já estão sendo realizadas e que também não tinham continuidade. Pereira (2024) revelou indicações de que as políticas públicas de formação continuada de professores alfabetizadores estavam relacionadas diretamente às avaliações nacionais em larga escala, ou seja, as formações eram moldadas para que as escolas obtivessem melhores resultados. A autora concluiu que é imprescindível a oferta de formações continuadas para os professores para que possam refletir sobre suas práticas e se atualizarem; porém, aponta que, enquanto as políticas de formação continuada de professores alfabetizadores intentarem alcançar metas e aumentar índices, o principal objetivo do docente que atua na alfabetização “[...] que é dar o direito da alfabetização a um aluno, colaborando para sua construção do conhecimento e lutar para uma educação emancipatória, estará longe de ser alcançado” (Pereira, 2024, p. 51).

Perini e Barreto (2024) apontam para um papel importante da coordenação pedagógica para a implementação das políticas de formação continuada e das práticas escolares e concluem que as políticas de formação continuada analisadas, tanto no âmbito local como no federal, possuem potencial transformador se contribuírem com as práticas pedagógicas, acrescentarem conhecimento aos professores e estiverem subsidiadas pelos órgãos gestores.

A pesquisa de Silva (2025) revelou contradições em relação ao que se pretende para a formação continuada e a prática neotecnicista, ou seja, de um lado, uma formação voltada para o saber e a práxis; e de outro, a formação voltada à lógica neoliberal, reforçando o controle e a padronização curricular, o que impede o desenvolvimento de uma consciência crítica entre os professores. A autora alerta sobre a importância de repensar a formação continuada,



articulando-a com as universidades, ampliando espaços de pesquisas para uma prática docente crítica e emancipadora.

A presente revisão sistemática de literatura identificou avanços em relação à compreensão de formação continuada docente e lacunas no que se refere aos locais de interesse nas produções científicas sobre esse tema, pois constatou-se que a maior parte dos estudos está nas regiões Sul e Sudeste, demonstrando limitações de investigações na região Centro-Oeste, o que confirma a observação de Andrade (2022) sobre a escassez de estudos voltados a essa temática no estado de Mato Grosso do Sul, principalmente no município de Três Lagoas, o que evidencia que, desde 2015, somente uma pesquisa considerou a compreensão dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) em relação às políticas de Formação Continuada docente no referido município. Ou seja, quanto ao local, os estudos de Silva (2020), Pellenz Júnior (2022), Bicca (2023), Bordignon (2024), Pereira (2024), Perini e Barreto (2024), e Silva (2025), foram realizados em outros estados, representando 70% dos trabalhos analisados, o que revela a exiguidade de estudos sobre políticas de formação continuada que levem em conta a visão dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no estado de Mato Grosso do Sul, sendo que somente Oliveira (2021), Souza (2021), Andrade (2022) e Andrade e Zandavalli (2024) desenvolveram seus trabalhos no referido estado; e somente Andrade (2022) e Andrade e Zandavalli (2024), em Três Lagoas, analisando as percepções da coordenação pedagógica quanto às políticas de formação continuada de professores. Essa constatação demonstra a necessidade do avanço em estudos voltados para essa temática, contemplando realidades locais, com a finalidade de contribuir para a elaboração de políticas públicas educacionais neste âmbito.

Verificou-se também que os estudos apontam a importância do papel do coordenador pedagógico nas formações continuadas, associando-o diretamente à efetivação dessa formação, porém, pesquisas como as de Oliveira (2021) e Bordignon (2024) enfatizam a necessidade de políticas específicas que garantam condições de trabalho para exercer a função de formador, tendo em vista que a sobrecarga de funções se constitui em um grande desafio na implementação das políticas de formação continuada de professores e ressaltam a necessidade de políticas específicas para essa função. Oliveira (2021) evidencia a importância do papel do coordenador pedagógico e os desafios como iniciante nessa função e reforça a necessidade de se considerar esses profissionais nas políticas públicas educacionais:

Não são poucas as atribuições destinadas ao CP no município Paranaíba-MS, como em outros lugares do Brasil, há um acúmulo de tarefas. Deste modo, para o fortalecimento da coordenação pedagógica nas escolas é necessário que o



planejamento educacional do município inclua políticas públicas específicas para este grupo de profissionais [...] (Oliveira, 2021, p. 184).

Em relação às concepções de formação continuada, as pesquisas apresentaram percepções comuns, considerando-a como um processo contínuo, vinculado às necessidades escolares, visando favorecer a reflexão crítica e a troca de experiências entre docentes e entre escolas e universidades, com base em autores como Nóvoa, Imbernón e Libâneo. Bicca (2023) e Silva (2025) identificam a tendência de instrumentalização da formação continuada, que descaracteriza o caráter reflexivo, alimentada pela lógica gerencialista e avaliativa, uma vez que ocorre em função das avaliações externas ou de parcerias público-privadas.

Quanto aos aspectos metodológicos, foram identificadas fragilidades em relação à clareza dos procedimentos metodológicos, pois quase metade dos estudos não explicitou o método que guiou suas pesquisas, o que fragiliza a consistência dos estudos e corrobora as críticas já realizadas por Draibe (2001), André (2007) e Gatti (2008) quanto à falta de rigor metodológico em parte das pesquisas em educação no Brasil.

As tendências identificadas confirmam a concepção da formação continuada voltada a uma prática permanente, colaborativa e articulada ao cotidiano escolar, destacando: fortalecimento da identidade docente (Silva, 2020), reconhecimento do coordenador pedagógico (Oliveira, 2021), valorização das trocas entre professores e escolas (Pellenz Júnior, 2022; Bicca, 2023), continuidade e permanência da formação (Bordignon, 2024; Pereira, 2024), o coordenador como formador (Perini; Barreto, 2024), formação crítica e emancipadora (Silva, 2025). Essas tendências confirmam o movimento de compreender a formação não como evento pontual, mas como prática permanente, inserida no cotidiano escolar.

Em síntese, a discussão dos resultados evidenciou que a formação continuada é apontada como uma ação importante para a melhoria da qualidade de ensino, porém, alguns aspectos foram identificados como fragilidades, fragmentação e descontinuidade das políticas, sobrecarga de atribuições ao coordenador pedagógico e indicativos de subordinação às lógicas sociopolíticas. Observa-se, ainda, a necessidade de maior densidade analítica na produção científica, no que se refere às políticas de formação continuada docente, considerando o coordenador pedagógico no âmbito do estado de Mato Grosso do Sul.



Considerações finais

Essa revisão sistemática de literatura buscou identificar e analisar a produção científica desenvolvida nos últimos cinco anos sobre a percepção, a atuação e a relevância dos coordenadores pedagógicos na implementação de políticas educacionais, com foco na formação continuada de docentes, destacando tendências, lacunas e estudos realizados em Mato Grosso do Sul, especialmente em Três Lagoas.

Observou-se que mais da metade dos trabalhos analisados dá visibilidade à presença e destaca a importância do coordenador pedagógico nas políticas de formação continuada docente: Oliveira (2020), Souza (2021), Andrade (2022), Bordignon (2024), Perini e Barreto (2024) e Andrade e Zandavalli (2024), o que revela avanços em relação ao quadro evidenciado pela pesquisa de Andrade (2022).

Percebe-se que os estudos defendem uma concepção crítica de formação continuada de professores e uma parcela menor dos autores denuncia o caráter gerencialista, neotecnista, pautado por avaliações em larga escala e parcerias público-privadas presentes nos processos de formação continuada de docentes. A maior parte dos estudos referencia autores de matriz crítica, havendo também alguns da linha pós-estruturalista.

Embora haja sutil melhora no que se refere aos estudos sobre a coordenação pedagógica enquanto operadora de políticas de formação de professores, observa-se a ausência de estudos que apontem políticas bem-sucedidas na valorização desses profissionais e que garantam segurança funcional, condições favoráveis de trabalho e programas de formação permanente.

Consolidar a formação continuada como política efetiva e emancipatória é condição para fortalecer práticas pedagógicas reflexivas, críticas e colaborativas, sendo essencial para tanto o adensamento das pesquisas sobre o papel da Coordenação Pedagógica, suas condições de trabalho e possibilidades de resistência às investidas neotecnistas e gerencialistas. Vale destacar, ainda, a importância do controle social exercido pela sociedade civil sobre o poder público, pois este deve ser mobilizado para o cumprimento de seu compromisso de assegurar a continuidade, a institucionalização de tais políticas, em atendimento às demandas dos professores e dos coordenadores pedagógicos.



REFERÊNCIAS

- ANDRADE, A. B. S. **Políticas e Ações de Formação Continuada Propostas pela Secretaria de Educação do Município de Três Lagoas, MS**: [...]. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2022.
- ANDRADE, A. B. S.; ZANDEVALLI, C. B. Percepções da Coordenação Pedagógica sobre as Políticas de Formação Continuada Docente e suas Mediações na Escola. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. e29011, 2024.
- ANDRÉ, M. D. A. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 119-131, 2007.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Documento Final do XX Encontro Nacional da ANFOPE**: política de formação e valorização dos profissionais da educação resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada. Porto Alegre: ANFOPE, 2021.
- BICCA, J. C. **Políticas públicas de formação continuada de professores dos anos iniciais e a qualidade da educação básica**: [...]. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.
- BORDIGNON, A. **Coordenação pedagógica e educação continuada dos professores do ensino fundamental**: realidade ou utopia em Cachoeira do Sul? 2024. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2024.
- DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**. Porto: Porto Editora, 2001.
- DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 13-42.
- FERREIRA, P. D. *et al.* Formação Continuada de Professores da Educação Básica no Brasil e na Argentina: Um estudo comparado. **RIAEE - Revista Ibero-Americana em Estudos da Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 413-427, jan./mar. 2022.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 57-70, 2008.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus, 2015.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisas em educação**: uma abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 2013.
- MANCINI, M. C.; SAMPAIO, R. F. Quando o objeto de estudo é a literatura: estudos de revisão. **Brazilian Journal of Physical Therapy**, São Carlos, v. 10, 2006.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Resolução/SED nº. 3.518, de 21 de novembro de 2018. **Regulamenta o exercício da função de Coordenador Pedagógico nas escolas da**



Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, Campo Grande, MS, n.º 9.785, p. 2 - 4, 22 nov. 2018. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diario_doe/Index/Download/DO9785_22_11_2018. Acesso em: 20 jan. 2026.

OKOLI, C. Guia para realizar uma revisão sistemática de literatura. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2019. Tradução de: David Wesley Amado Duarte e João R. Mattar.

OLIVEIRA, L. M. M. de. **Coordenador pedagógico iniciante: atuação, formação continuada e perspectivas para o seu desenvolvimento profissional.** 2021. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2021.

PELLENZ JUNIOR, M. **Políticas de formação continuada de professores do município de Igrejinha/RS:** [...]. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

PEREIRA, L. C. R. Políticas de formação continuada de professores alfabetizadores: desafios e contribuições. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 26, n. 2, jul./dez. 2024.

PERINI, R. L. S.; BARRETTO, E. S. de S. O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores dos anos iniciais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, p. e269252, 2024.

RIGOLON, W. de O. **Formação continuada de professores alfabetizadores.** 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 113-124, 2004.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHEIBE, L. Valorização e Formação dos Professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, 2010.

SILVA, E. C. da. **Política de formação continuada de professores: identidade e trabalho docente em escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

SILVA, M. D. da. **Formação continuada dos professores na Rede Municipal de Educação de Goiânia: análise crítica da Gerência de Formação dos Profissionais - 2020-2024.** 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, 2025.

SOUZA, C. F. de. **Gestão do coordenador pedagógico na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Dourados - MS (1996-2020).** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.



A REFORMA CURRICULAR DA BNCC E AS METODOLOGIAS ATIVAS: CONSIDERAÇÕES INICIAIS DE UMA PESQUISA EM ANDAMENTO¹¹

Alisson Pereira Vanzela
Paulo Fioravante Giareta

Introdução

A educação brasileira, diante de uma sociedade em constante e acelerada transformação, parece indicar a inovação pedagógica, articulada à pedagogia das competências e habilidades expressas na reforma curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como resposta para o desafio de promover a chamada formação integral de qualidade.

A reforma curricular se materializa, no sistema educacional brasileiro, pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, que estabelece e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Resolução CNE/CP n.º 4, de 17 de dezembro de 2018, que amplia a BNCC para o Ensino Médio. Em função disso, estabelece-se um cenário de mudanças que permite pensar sobre as formas de integrar as metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem e analisar o próprio processo de sua implementação.

Nesse contexto, as metodologias ativas são vistas como o meio para promover o protagonismo estudantil e o desenvolvimento de competências essenciais para alcançar uma aprendizagem mais significativa, ao mesmo tempo que indicam uma ruptura com o paradigma tradicional, denominado por Freire (2021) de bancário.

As metodologias ativas, dentro das políticas públicas de educação, foram, progressivamente, sendo assumidas como uma estratégia pedagógica; e, em razão disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou a atuar como o principal marcador regulatório, que vai induzir estas estratégias em nível nacional, impulsionando a reestruturação dos currículos estaduais e municipais, tendo em vista a adequação às diretrizes e competências propostas pela BNCC. Assim, essas estratégias vão demandando ao professor uma adequação metodológica de seu trabalho com os estudantes, forçando uma definição de critérios e indicadores de qualidade educacional em caráteres predefinidos e externos à própria escola (Giareta, 2022).

¹¹ A pesquisa foi desenvolvida com o financiamento pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Figura como subprojeto do Projeto: “A Base Nacional Comum Curricular e o discurso da qualidade de ensino como indutor de políticas da educação básica e de formação de professores no Brasil”.



Assim, é possível reconhecer que o fortalecimento do ideário qualificado das denominadas metodologias ativas, no sistema educacional brasileiro, recebe impulso significativo com a homologação e implementação da política curricular da BNCC, que, embora não as prescreva explicitamente, acaba inserindo-as no horizonte pedagógico, incentivando o desenvolvimento de competências e autonomia no sentido de protagonismo estudantil frente ao processo de aprendizagem. Essa formulação, no entanto, é marcada por profundas ambiguidades quanto à sua ideia e intencionalidade político-pedagógica, aspectos cruciais para a análise de sua efetividade (Freitas, 2018).

No presente texto, a política não se resume às intenções do governo estabelecido; ela envolve uma complexa rede de funções governamentais, agências, agendas, leis, regulamentos, decisões, estratégias e programas (Palumbo, 1998).

Na referida análise, o incentivo às metodologias ativas é uma intenção política vinculada à reforma curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída com o objetivo de unificar e melhorar a educação básica no Brasil, incluindo diretrizes para o ensino nas diversas etapas e modalidades educacionais. Nesse marco, a BNCC passa a pautar legalmente a necessidade dos professores assumirem determinadas abordagens em suas práticas pedagógicas. Tais orientações ganham caráter de pacto federativo ao demandar a mediação colaborativa entre unidades governamentais como o Ministério da Educação (MEC), Secretarias de Educação (SEMEC) e Gestores Escolares e da Rede (Santos, 2020), para sua implementação.

Contudo, pouco se fala sobre a centralidade das metodologias ativas na intencionalidade político-pedagógica da BNCC, já que fica subentendido que ambas trabalham em conjunto. Assim, para compreender a real dimensão das metodologias ativas no sistema educacional, é imperativo extrapolar a própria BNCC e investigá-la no conjunto das políticas educacionais.

Assim, a análise da efetividade das metodologias ativas não se limitará a verificar se as metas são atingidas, mas compreender como as instituições e as relações de poder impactam a real transformação da educação, e se essa transformação promove ou não uma educação crítica e emancipatória, que leva à autonomia de fato, ou uma mera adaptação aos interesses do tecnicismo do capital.

Contudo, a formulação da BNCC está articulada ao ideário da agenda neoliberal para a educação, centrada em metas performáticas de qualidade educacional, conferindo um sentido disciplinado ao ideário de autonomia estudantil; portanto, às próprias estratégias de formação dos professores para o manejo de estratégias educacionais, como as metodologias ativas (Giaretta, 2022).



Este artigo propõe-se, então, a realizar uma análise crítica das políticas públicas relacionadas às metodologias ativas, partindo de uma perspectiva que analisa criticamente a lógica neoliberal que predomina na gestão educacional da atualidade. A proposta é analisar como as metodologias ativas são abordadas pela BNCC e quais são os obstáculos materiais e ideológicos que impedem sua implementação efetiva nas escolas de ensino integral em Três Lagoas, MS. A visão do materialismo histórico-dialético será utilizada como lente para compreender as contradições e os interesses por trás da formulação e implementação dessas políticas públicas, buscando compreender como as estruturas sociais e as relações de poder influenciam a efetivação das propostas pedagógicas, possibilitando construir uma visão mais ampla e crítica do problema (Martins; Lavoura, 2018).

Estabelece-se como hipótese central que, apesar do incentivo formal, a insuficiência na abordagem das metodologias ativas nas formações continuadas e a falta de participação dos próprios professores na construção dos currículos adaptados ao município, bem como a persistência de uma lógica de gestão que prioriza resultados e metas em detrimento de transformações pedagógicas profundas, impedem um avanço considerável na educação, especialmente no nível municipal (Martins, 2021).

Este estudo se apoia, então, nas lentes da abordagem materialista histórico-dialética, que entende a realidade social como uma realidade dinâmica, contraditória e mediada por relações históricas e sociais, em que são evidentes tais relações dentro do sistema educacional, já que a educação no Brasil transmite toda uma lógica neoliberal na atualidade, entendida pelos contextos observados durante nossa trajetória histórica no mundo em que vivemos (Santos, 2020).

A pesquisa responde por uma abordagem qualitativa e exploratória. Utiliza como fonte de dados o documento da BNCC (nacional), o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul e o Currículo Paulista (estadual), as Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas e o Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Ramez Tebet.

Por fim, é importante entender que, quando se analisa a efetividade de uma política pública, vemos que ela se materializa na etapa de implementação, especialmente no nível municipal, em que a complexidade das interações entre as diretrizes formais e a realidade da escola é mais acentuada. As Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas e o Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Professor Ramez Tebet são documentos cruciais para entender essa dinâmica que será estudada mais à frente, mostrando a ambiguidade sendo acentuada como problema nos currículos.

A BNCC e as metodologias ativas no contexto da agenda neoliberal para a educação



A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2017, ao abordar as metodologias ativas, não impõe métodos pedagógicos específicos aos educadores, mas reconhece a importância dessas metodologias para a formação integral do aluno. Contudo, a adoção dessas metodologias ativas exige que os professores desenvolvam habilidades pedagógicas específicas, além de um planejamento meticuloso e da disponibilidade de recursos materiais e estruturais, como tecnologias educacionais e espaços físicos escolares que favoreçam a realização de práticas pedagógicas dinâmicas.

Conforme destacado por Moran (2018), ao implementar metodologias ativas, o papel do educador se transforma em facilitador do processo de aprendizagem, criando contextos e experiências que incentivam os alunos a pensar criticamente e a aplicar o conhecimento na resolução de problemas reais. O documento enfatiza que as metodologias devem ser aplicadas de maneira a promover a integração entre os conteúdos curriculares e as necessidades dos alunos, estabelecendo uma conexão entre a aprendizagem e a realidade dos estudantes. Isso deveria possibilitar que o educador utilizasse diversas abordagens pedagógicas, voltadas ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas nas diretrizes da BNCC.

As metodologias ativas, portanto, são estratégias didáticas orientadas que podem ser vistas como tecnologias sociais que aprimoram o aprendizado e o tornam mais significativo. O desafio, no entanto, reside em como essas estratégias são avaliadas e reinterpretadas no contexto educacional brasileiro (Bacich; Moran, 2018).

Não se trata apenas de replicar modelos, mas de construir soluções pedagógicas que dialoguem com a realidade sociocultural dos alunos. Isso exige um investimento em pesquisa e desenvolvimento na área da educação, além de um reconhecimento da sabedoria política e da experiência dos professores que criam rotinas e inovações para seus alunos. É através da profissão docente que o professor vai atuar como motor social promovendo mudanças e transformações; por isso é sempre importante analisar a efetividade dentro da educação, no ambiente escolar e nos documentos que a cercam (Santos, 2020).

No caso das metodologias ativas, o objetivo é o desenvolvimento de competências e o protagonismo do aluno, em busca de uma educação crítica, inclusiva e equitativa. Os indicadores de sucesso não devem se limitar aos resultados em testes tradicionais, como ocorre frequentemente com o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). Torna-se evidente que os processos avaliativos tendem a ocultar as desigualdades e a complexidade do processo de aprendizagem de cada estudante.



Portanto, é essencial buscar indicadores que considerem o desenvolvimento integral dos alunos, sua capacidade crítica, de colaboração e de intervenção social. Cabe a nós, como pesquisadores, descobrir formas mais efetivas de avaliar essas metodologias ativas, como, por exemplo, utilizando mapas mentais, visto que avaliar metodologias ativas não é apenas atribuir notas aos alunos, mas sim compreender o aprendizado como um movimento complexo dentro da realidade (Sartori, 2022).

Do ponto de vista materialista histórico-dialético, a educação pública é um campo de disputas ideológicas. A promoção de metodologias ativas, por exemplo, pode ser apresentada como uma inovação pedagógica benéfica a todos, mas se não for acompanhada de investimentos reais em infraestrutura, valorização docente e superação das desigualdades socioeconômicas, não conseguiremos atingir o potencial dessas metodologias ativas, que precisam estar especificamente prescritas nas diretrizes da BNCC para serem seguidas com rigor político (Fortes, 2022).

A crítica ao neoliberalismo se manifesta na desconfiança com relação a soluções que priorizam a eficácia em detrimento da equidade e da qualidade social da educação. A lógica neoliberal busca injetar um racionalismo técnico que desconsidera as dimensões políticas e sociais da educação, levando à crença de que o caminho correto é formar o indivíduo empreendedor de si mesmo (Santos, 2020).

Portanto, ao analisar a formulação e implementação das metodologias ativas sob essa visão, devemos estar atentos às contradições e às resistências que surgem da própria estrutura social. A política pública, nesse sentido, não é apenas um instrumento neutro de gestão, mas um campo de luta em que diferentes interesses se chocam; e isso não significa que grandes mudanças nunca ocorram, mas que o incrementalismo é a norma predominante, e cabe à população agir como motor de transformações dentro da política pública (Freitas, 2018).

Ainda que a BNCC incentive as metodologias ativas, a sua implementação concreta nas redes de ensino e, em particular, nas formações continuadas e nos currículos escolares, que serão analisados nesta pesquisa, é um processo complexo e muitas vezes desarticulado. Palumbo (1998) destaca que as leis constituem somente parte de uma política.

No caso da BNCC e das metodologias ativas, existe ambiguidade na forma como os princípios gerais são traduzidos em práticas pedagógicas concretas (Palumbo, 1998). A BNCC não especifica metodologias, muito menos metodologias ativas, apenas competências e habilidades, deixando a cargo dos sistemas e escolas a escolha dos caminhos didáticos, que, na maioria das vezes, não incluem todos os profissionais da educação em suas articulações. Essas articulações nos currículos, embora teoricamente benéficas, podem se tornar um obstáculo na



ausência de diretrizes claras e de um forte apoio dos gestores, especialmente quando a teoria é superficial nas formações continuadas, desenvolvendo apenas uma lógica neoliberal que prioriza as metas do sistema (Giaretta, 2022).

A influência dos professores, segundo Palumbo (1998), é central na determinação da política pública. Na educação, as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, os Órgãos de Coordenação Pedagógica e as Equipes Gestoras das Escolas desempenham um papel crucial na tradução da BNCC para a realidade local em que residem. Observamos a falta de comprometimento dos formuladores em transcrever os verdadeiros significados por trás das metodologias ativas nas formações e nos currículos. Esses órgãos definem o que realmente acontece com a política em relação às metodologias ativas, que não são um foco, mas sim um encaminhamento que parece ter sido deixado em aberto (Palumbo, 1998).

Assim, conseguiremos analisar a contradição existente entre a intenção e a realidade da BNCC. Como um documento normativo, ela representa uma intenção de política pública. No entanto, a sua realização nas formações continuadas e nos currículos das escolas é um processo de implementação que Palumbo (1998) destaca como o calcanhar de Aquiles da elaboração de uma política. Uma pesquisa de avaliação, por exemplo, pode revelar que um programa não estava funcionando porque não havia sido implementado.

É plausível entender que, no caso das metodologias ativas, as formações e os currículos não terão efeito implementando a proposta da BNCC em sua totalidade, pois fica a segmentação dos municípios adequada ao sistema da maneira como o entendem. Pela lógica neoliberal, a maioria acaba aderindo a essa ideia de forma vaga, o que gera inseguranças na aplicação das metodologias ativas na educação (Santos, 2020).

Portanto, a BNCC não é a totalidade da política pública de metodologias ativas; ela se construiu em uma complexa rede de interpretações, decisões e ações das agências administrativas e dos burocratas de linha de frente, entendidos como professores, coordenadores, diretores e gestores da educação em geral, especialmente nas formações continuadas e nos currículos escolares. A lacuna entre a intenção e a realidade é o ponto central da nossa análise, pois assim é possível compreender se as metodologias ativas estão sendo aplicadas efetivamente na educação, mesmo considerando que não existe uma política pública que garanta sua aplicabilidade. Observamos, ainda, apenas um incentivo a elas nas formações iniciais e continuadas, o que nos leva a refletir sobre a lógica neoliberal que interfere no processo de formulação e implementação (Santos, 2020).

As formações continuadas de professores são um elo crucial na cadeia de implementação de qualquer política educacional. É nesse espaço que as diretrizes normativas



da BNCC deveriam ser traduzidas em conhecimentos e práticas pedagógicas concretas aos professores. Palumbo enfatiza que as decisões dos burocratas que lidam diretamente com o povo, como as Secretarias de Educação do Município, as rotinas que eles estabelecem e as novidades que eles inventam para lidar com as incertezas e pressões de trabalho tornam-se efetivamente as políticas públicas que eles colocam em prática (Palumbo, 1998).

Nesse sentido, as formações continuadas são o palco onde os formadores e os próprios professores, enquanto burocratas de linha de frente, moldam a política pública de metodologias ativas; por isso é importante estar sempre a par da política para poder interferir e transformar o ensino, já que o professor precisa ser um cientista do conhecimento e está em constante aprendizado para ensinar seus alunos, e cabe a ele adotar as metodologias ativas e buscar se interessar por elas para se conectar com seus alunos nos tempos de hoje.

Entretanto, como já entendido, a realidade das formações continuadas inúmeras vezes se distancia do ideal, visto que a experiência prática sugere que a abordagem das metodologias ativas nesses espaços pode ser limitada, superficial e descontextualizada. Há uma lacuna significativa entre o discurso da BNCC e a prática das formações. Palumbo (1998) adverte que a formulação da política, com o estabelecimento de diretrizes gerais a seguir, pode ser feita no âmbito da BNCC e da lógica neoliberal por trás de seus criadores, que estabelecem normas neoliberais. Ainda assim, a implementação concreta só poderá ocorrer nas formações continuadas e nos currículos, que é onde a política realmente se manifesta, exigindo a participação popular sempre ativa dos professores que vivem diariamente a realidade escolar (Freitas, 2018).

Uma crítica sob a ótica do materialismo histórico-dialético revela que essa lacuna não é acidental. Atualmente, muito se fala sobre a lógica neoliberal, que, ao promover a eficácia e a produtividade como metas, tende a reduzir a formação continuada a pacotes de instruções rápidas, robotizando as formações e focando em técnicas desconectadas de uma reflexão pedagógica mais profunda e crítica. O ideal seria promover um espaço de construção coletiva de saberes e de experimentação autêntica. As formações não deveriam se tornar meras transferências de informações, reproduzindo uma lógica bancária de ensino. Isso pode significar que as formações são projetadas para atender às demandas políticas momentâneas ou para manter a estabilidade das redes de educação, em detrimento de uma mudança pedagógica eficaz, e não uma mudança efetiva (Freitas, 2021).

Além disso, a falta de continuidade e de acompanhamento sistemático das formações continuadas é um problema significativo. Muitas vezes, as formações são eventos pontuais, sem o suporte necessário para que os professores consigam aplicar e aprimorar as metodologias



ativas em seu cotidiano. Existem aquelas que, inclusive, são realizadas aos sábados, consumindo a energia dos educadores que não conseguem absorver o conteúdo apresentado. Ou seja, muitas vezes as formações ocorrem fora do expediente, e o professor, na maioria das vezes, não é capaz de absorver os conteúdos e apenas cumpre o seu horário obrigatório (Moran, 2019).

A perspectiva materialista histórico-dialética nos leva a questionar a quem serve essa formação continuada limitada que é oferecida na maioria das redes. A resposta para a pergunta seria que ela serve à lógica neoliberal de uma educação que forma indivíduos adaptáveis ao mercado, sem desenvolver sua capacidade crítica e criativa em profundidade. A falta de investimento em formação continuada de qualidade e em condições de trabalho adequadas para os professores reflete uma política de desvalorização do trabalho docente, o que impacta diretamente a implementação das metodologias ativas de forma efetiva nas salas de aula e nas didáticas dos professores. Isso é lamentável, considerando os avanços e inclusões que essas metodologias ativas poderiam proporcionar para a educação na atualidade (Olivieri, 2024).

A análise a partir da lente do materialismo histórico-dialético revela que a inserção das metodologias ativas nos currículos não é um processo neutro, mas uma disputa por espaços e sentidos. A burocratização da gestão educacional, impulsionada por lógicas neoliberais, pode levar a uma interpretação superficial das metodologias ativas a qual leva à ambiguidade, reduzindo-as a meras técnicas ou ferramentas sem uma compreensão de seus fundamentos pedagógicos e de sua potência transformadora (Giaretta, 2022).

É preciso ensinar aos professores como e por que eles devem utilizar de fato as metodologias ativas. A busca por resultados quantificáveis e a pressão por rankings podem levar a uma instrumentalização das metodologias ativas, desviando-as de seu potencial emancipatório; levando ao potencial empreendedor e adaptável ao sistema (Martins; Lavoura, 2018).

A ausência de clareza ou o caráter vago e ambíguo dos objetivos de uma lei, como Palumbo aponta, transferem a responsabilidade da definição da política para as agências administrativas. No caso da BNCC, que não especifica metodologias ativas, essa ambiguidade é significativa, pois prega indivíduos preparados para viver em sociedade, mas não diz que a sociedade pensada para isso é aquela que necessita de mão de obra trabalhadora, aproveitando-se do sistema para gerar lucro para o capital. Assim, a forma como as secretarias de educação e as escolas interpretam e traduzem essa ambiguidade para o currículo é crucial quando queremos trazer uma análise de efetividade.



A política da BNCC sobre metodologias ativas pode ser distorcida se as agências administrativas priorizarem aspectos que não dialogam com uma pedagogia transformadora, como a mera padronização de conteúdos e robotização das formações. Diante de toda essa lógica, é evidente que não basta a um professor simplesmente copiar uma metodologia ativa para sua aula; ele precisa buscar o conhecimento e entender a realidade posta à sua frente para trabalhar (Berbel, 2011).

A avaliação do programa também faz parte da política e é um dos pontos-chave para concluir uma análise de efetividade. É ela quem vai determinar se um programa está alcançando seus objetivos; contudo, como analisado no sistema atual, a análise das formações continuadas e dos currículos é incentivada por ideias neoliberais que priorizam metas e resultados, dificultando uma efetividade das metodologias ativas na realidade educacional. Se a avaliação se concentrar apenas nos resultados padronizados, sem considerar o desenvolvimento integral dos estudantes e as condições de trabalho dos professores, ela se torna uma ferramenta de controle, e não de aprimoramento pedagógico. A avaliação é política e deve ser compreendida como um instrumento que reflete os interesses dominantes na política educacional (Palumbo, 1998).

A visão de que a educação precisa se adequar à modernidade atual, sem uma crítica aprofundada do que essa modernidade representa no contexto capitalista, é um dos pontos em que a lógica neoliberal se manifesta em nossa compreensão do sistema. A modernidade, nesse caso, é frequentemente associada à flexibilidade, à formação de indivíduos adaptáveis e à formação de capital para as exigências do mercado. As metodologias ativas, por seu caráter inovador e por promoverem o protagonismo do aluno, são facilmente seduzidas por essa narrativa, sendo vistas como a solução para formar o empreendedor de si mesmo. Devemos nos preocupar em não comprometer nossa lógica de formação de indivíduos críticos e realistas em relação à realidade (Berbel, 2011).

Se a BNCC promove as metodologias ativas, devemos perguntar: quem se beneficia realmente dessa promoção? São os estudantes no geral, especialmente aqueles das periferias e das escolas públicas com menos recursos, ou são as empresas de consultoria e as editoras que produzem materiais didáticos alinhados a essa nova pedagogia? Diante disso, torna-se evidente que a implementação e formulação das metodologias ativas no currículo educacional e nas formações continuadas enfrentam desafios complexos, que exigem uma análise crítica e ações estratégicas como mais formações continuadas durante as semanas, formações mais dinâmicas e participativas e com um diálogo maior e aprofundado entre os professores que muitas vezes são silenciados (Vargas, 2021).



A simples intenção de modernizar as metodologias de ensino para que mais jovens aprendam não se traduz na realidade enfrentada, sendo preciso garantir a superação das contradições materiais e ideológicas do mundo para transcendermos as lógicas neoliberais do sistema. Se as condições de trabalho dos professores são precárias, se as salas de aula são superlotadas e se a infraestrutura é inadequada, os objetivos de uma metodologia que exige interação e recursos dificilmente serão atingidos.

As políticas devem considerar os limites em relação a quanto o governo pode realizar, e só aí podemos considerar a política sendo de fato implementada de forma efetiva, pois estamos vivendo o processo de implementação e podemos concluir que ainda há muito o que ser melhorado, e devemos lembrar que um novo Plano Nacional de Educação está para ser implementado de fato, e dele podemos tirar futuras transformações. Ademais, é importante ressaltar que o antigo PNE trouxe inúmeras dificuldades que podem ser analisadas para serem postas em pauta no desenvolvimento de soluções (Freitas, 2021).

A efetividade, no cenário atual em que analisamos as políticas, é avaliada por quão bem a escola consegue produzir mão de obra adaptável ao mercado, em vez de formar cidadãos críticos e transformadores da realidade. Embora haja um discurso nacional e estadual de inovação e protagonismo estudantil, a efetividade é sistematicamente comprometida por contradições intrínsecas à formulação e implementação da política, agravadas pela lógica neoliberal.

A culpabilização individual dos professores pela falha na aplicação das metodologias ativas, mesmo diante de um cenário de desinvestimento e sobrecarga, é um reflexo da ideologia neoliberal que individualiza as responsabilidades e desconsidera as questões estruturais (Berbel, 2011).

Por fim, convém ter em mente que a política nunca é estática e está sempre sendo formulada e reformulada, sendo mais comumente uma mistura de metas e comportamentos que entram em conflito. Existe uma multidão de pessoas que trabalham em agências governamentais promovendo políticas na medida em que executam suas tarefas diárias.

Portanto, a análise das metodologias ativas deve focar não apenas nas diretrizes da BNCC, mas na ação coletiva dos professores e dos gestores municipais que, no dia a dia, constroem e conferem significado a essa política pública. Sendo assim, finalizamos nossa discussão entendendo que a ambiguidade é causada pela divergência entre as ideias propostas e as intenções da BNCC, de acordo com pressupostos neoliberais versus uma lógica emancipatória e racional. A ambiguidade é um reflexo da má formulação e desenvolvimento das metodologias ativas dentro do sistema de ensino, que se veem atreladas à lógica neoliberal,



afetando a implementação concreta nas redes, e que garantem apenas avaliações voltadas às métricas que implicam a luta de classes.

Para aprofundar e elucidar a compreensão sobre como a política de incentivo às metodologias ativas se materializa, foi realizada uma análise crítica embasada em um levantamento prévio dos principais documentos que regem a educação em níveis nacional, estadual (Mato Grosso do Sul e São Paulo) e municipal (Três Lagoas, MS). O Quadro 1 apresenta o resultado dessa análise, na qual examinamos o Assunto Principal, o Nível de Abordagem das Metodologias Ativas (MAs) e os Detalhes Específicos sobre a sua implementação.

Quadro 1 - Gráfico de efetividade de metodologias ativas (MAs)

Documentos	Datas	Assunto Principal	Nível de Abordagem de MAs	Detalhes sobre Metodologias Ativas (MAs)
BNCC	2018	O documento estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um conjunto normativo que define as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por todos os alunos ao longo da Educação Básica brasileira, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.	Médio e instrumentalizado	A BNCC direciona a educação para o desenvolvimento de competências-chave para o mercado de trabalho, visando a adaptabilidade e o self-marketing do estudante. O protagonismo estudantil é instrumentalizado para fomentar a iniciativa individual e a proatividade requeridas pelo setor produtivo, enquanto as metodologias de aprendizagem por experiência e investigação servem à otimização da eficiência na resolução de problemas práticos e à produção de “inovação” de baixo custo, capacitando futuros “empreendedores” para a economia neoliberal. A “educação integral” amplia o escopo da formação para incluir habilidades socioemocionais úteis à produtividade e ao alinhamento corporativo.
PPP Municipal Escola Ramez Tebet	2023	O documento é um Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Ramez Tebet em Três Lagoas, MS. O PPP é o documento que define a identidade da escola, sua filosofia educacional, seus objetivos, o currículo, as metodologias e a avaliação, refletindo o compromisso coletivo	Médio e funcional	O PPP busca moldar o aluno como mão de obra adaptável e autossuficiente, com um protagonismo focado na individualização da responsabilidade pela “empregabilidade”. A ênfase na aprendizagem colaborativa e resolução de problemas visa replicar dinâmicas de equipes corporativas, preparando o futuro trabalhador para demandas específicas do capital. A “reflexão crítica” é diluída na prioridade por soluções pragmáticas e no uso de tecnologias como ferramentas para a produtividade imediata.



		com a educação que se propõe a oferecer.		
Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul	2014	O documento visa estabelecer as diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento da educação em todos os seus níveis e modalidades no estado de Mato Grosso do Sul, alinhando-se ao Plano Nacional de Educação (PNE).	Médio	O Plano Estadual de Educação de MS visa otimizar a formação de capital humano através do incentivo a “metodologias educacionais inovadoras”, que, na prática, buscam agilizar a aquisição de habilidades demandadas pelo mercado. O protagonismo estudantil é incentivado como uma forma de individualizar o sucesso e a responsabilidade pelo “autodesenvolvimento” para o trabalho, enquanto o “desenvolvimento integra” serve para criar um trabalhador mais “completo” e maleável às exigências econômicas.
Currículo Paulista, etapa Ensino Médio	2020	O documento apresenta os referenciais para o Currículo Paulista da etapa do Ensino Médio, alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o objetivo de orientar a elaboração dos projetos político-pedagógicos e a ação didática das escolas estaduais de São Paulo.	Médio funcional e instrumentalizado	O Currículo Paulista do Ensino Médio mercantiliza a educação ao centrar-se no protagonismo juvenil para a formação de empreendedores e mão de obra flexível. Os “eixos formativos” como “investigação científica” e “processos criativos” são instrumentalizados para gerar “soluções” e “inovação” com valor de mercado, enquanto a “mediação e intervenção sociocultural” pode ser vista como a habilidade de navegar e otimizar relações para fins produtivos. A exigência de metodologias ativas é, em essência, a demanda por uma formação voltada para a produtividade e a competitividade individual.
Currículo Paulista, etapa Educação Infantil e o Ensino Fundamental	2019	O documento define o Currículo Paulista para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na rede estadual de São Paulo. Ele estabelece as aprendizagens essenciais e fornece orientações para a organização curricular e as práticas pedagógicas, estando alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	Médio funcional e instrumentalizado	Este Currículo Paulista, ao adotar a “metodologia ativa” como eixo estruturante desde a Educação Infantil, busca preparar precocemente o indivíduo para a lógica de mercado. A “curiosidade” e a “investigação” são direcionadas para a identificação de “problemas” que demandam “soluções” práticas, enquanto o “protagonismo e autonomia” são cultivados para que o futuro trabalhador seja “empregável” e responsável por seu próprio sucesso/fracasso no sistema, sem questionar as estruturas.
O currículo de referência do estado de Mato Grosso do Sul	2019	O documento define o Currículo de Referência para a Educação Básica no estado de Mato Grosso do Sul. Ele serve como um guia para as redes de ensino	Médio e funcional	O Currículo de Referência do MS, ao se alinhar à BNCC, prioriza o desenvolvimento de “competências” funcionais para o mercado, moldando o estudante para a lógica da “produtividade”. O protagonismo é convertido em autogestão de carreira, e



		do estado, reunindo os princípios, fundamentos e procedimentos que devem reger a Educação Básica, em alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).		as “estratégias dinâmicas e colaborativas” visam à eficiência em ambientes de trabalho. A “investigação e resolução de problemas” são direcionadas para as demandas pragmáticas do capital, despolitizando o processo de aprendizagem.
Caderno Educação Infantil de São Paulo	2019	O documento é um caderno de apoio pedagógico para a educação infantil na rede estadual de São Paulo. Seu objetivo é aprofundar e ampliar a compreensão sobre a organização do trabalho pedagógico, garantindo as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, em conformidade com o Currículo Paulista e a BNCC.	Médio e instrumentalizado	O Caderno de Apoio à Educação Infantil, ao promover um “papel ativo da criança” e “aprendizagem por experiências”, insere precocemente o indivíduo em uma lógica de otimização de desempenho e autoeficiência, preparando-a para o mercado competitivo. O “desenvolvimento integral” e o “protagonismo” da criança são reinterpretados como a formação de pequenos “empreendedores de s”, prontos para se adaptar e competir em um ambiente neoliberal.
Plano Municipal de Três Lagoas (PME-TL)	2015	O documento é o Plano Municipal de Educação (PME) do município de Três Lagoas, MS. Ele estabelece as metas e estratégias educacionais para o período de 2015 a 2025, visando garantir o direito à educação com qualidade social na rede de ensino municipal.	Médio	O Plano Municipal de Educação de Três Lagoas incentiva o “protagonismo do estudante” e “metodologias inovadoras” com um viés utilitarista, visando a formação de indivíduos com habilidades diretamente aplicáveis ao mercado de trabalho. As “aprendizagem por pesquisa, experimentação e resolução de problemas” são funcionalizadas para atender às demandas de uma economia que valoriza a performance individual e a adaptabilidade, transformando o conhecimento em capital.

Fonte: Organizada pelos autores, agosto de 2025

A análise dos documentos curriculares, conforme apresentado no Quadro 1, revela uma tendência clara nas metodologias ativas. Sob a perspectiva crítica de Dennis Palumbo e do materialismo histórico-dialético, essa tendência aponta para uma preocupante instrumentalização da educação em prol do neoliberalismo. Ao examinarmos a adoção dessas estratégias, observamos que os níveis de abordagem sobre metodologias ativas nos documentos são pouco aprofundados, permanecendo na faixa mediana.

No nível denominado “médio e instrumentalizado”, os princípios das metodologias ativas são utilizados como ferramentas para aumentar a produtividade individual e alcançar metas de mercado. O nível “médio e funcional” é onde essas abordagens são vistas como úteis



para preparar os alunos para a sociedade de consumo e o mundo do trabalho, enfatizando a eficiência e a aplicabilidade das habilidades.

Por fim, observamos que, embora os documentos não aprofundem as metodologias ativas, estabelecem diretrizes que orientam a educação para a formação de mão de obra alinhada à lógica do mercado. Nesse contexto, conceitos como o protagonismo estudantil, desenvolvimento de competências, investigação e colaboração são reinterpretados para o incentivo à iniciativa individual e à proatividade útil ao setor produtivo, moldando os alunos para se tornarem futuros empreendedores de si mesmos.

Essa abordagem funcionalista da prática pedagógica acaba despolitizando o processo de ensino-aprendizagem, transformando o conhecimento em um recurso a ser maximizado e a educação em um mero mecanismo de adestramento para a competitividade. Como resultado, perdemos de vista a importância de uma formação humana integral, que promove uma consciência crítica das estruturas sociais que nos cercam, afetando diretamente a forma como aplicamos as metodologias ativas no ensino.

Considerações finais

A BNCC atua como uma política pública que incentiva superficialmente a adoção de metodologias ativas, que entram nos currículos de formação oferecendo oportunidades para inovar e melhorar o processo educativo nos municípios, que muitas vezes acaba sendo feito de forma rasa. Tudo isso evidencia que tais metodologias não estão sendo implementadas de maneira crítica e consciente, com o devido suporte para assegurar que contribuam para a emancipação dos estudantes, e não apenas para a adaptação às exigências do mercado, que é o principal fator de ambiguidade da formulação, pois a ideia é gerar autonomia, mas gera mais mão de obra para o mercado, que se vê mais moderno.

A formação e a identidade dos professores desempenham um papel central no processo de implementação, pois são eles os mediadores entre as políticas educacionais, as práticas pedagógicas e a realidade social dos alunos; por isso, é de extrema importância sua participação ativa em todo o processo, principalmente na formulação das estratégias e não somente na implementação (Bacich; Moran, 2018).

A efetividade das metodologias ativas também está intrinsecamente ligada à infraestrutura escolar, ao acesso a tecnologias e a uma valorização salarial e profissional que combata a precarização e desprofissionalização docente. Sendo assim, é necessário repensar



estratégias que realmente implementem as metodologias ativas na vida cotidiana escolar, pois somente assim o discurso da inovação não permanecerá vazio.

Além disso, a análise materialista histórico-dialética nos permitiu questionar quem define as questões políticas e como elas são caracterizadas. No caso das metodologias ativas, a questão pode ser caracterizada como uma necessidade de inovação pedagógica para acompanhar a modernidade, mas essa caracterização ambígua pode mascarar a necessidade de uma reforma estrutural mais profunda da educação, que questione a própria finalidade da escola na sociedade capitalista e neoliberal, que prega formar indivíduos empreendedores em detrimento de indivíduos críticos (Martins; Lavoura, 2018).

As metodologias ativas, conforme apresentadas na BNCC, são reconhecidas como essenciais para o desenvolvimento de uma educação mais dinâmica, crítica e participativa, mas sua efetiva implementação ainda é comprometida por uma série de dificuldades práticas, como a falta de recursos materiais, a formação inadequada dos professores e a falta de um planejamento claro no processo de formulação para sua aplicação de fato. Para que as metodologias ativas realmente cumpram seu papel de transformação educacional, é necessário que a BNCC seja acompanhada de políticas públicas mais concretas que garantam a capacitação continuada dos educadores de forma mais rigorosa e a melhoria das condições materiais nas escolas, para que as metodologias ativas não sejam apenas um ideal prescrito no papel, mas sim uma realidade vivida dentro de todas as escolas.

Compreender o processo de elaboração de uma política fornece uma melhor ideia sobre os limites das habilidades do governo para solucionar ou aliviar os problemas da sociedade. A BNCC, enquanto um incentivo formal para a adoção dessas metodologias ativas, é apenas um ponto de partida em um ciclo de política pública que se desenrola pelas intenções, decisões, regulamentos e, sobretudo, pela ação dos professores (Freitas, 2018).

Fica evidente que a ausência de uma abordagem mais aprofundada e consistente das metodologias ativas nas formações continuadas, aliada à dificuldade de sua plena incorporação nos currículos escolares, representa um entrave significativo para o avanço da educação brasileira, especialmente no âmbito municipal, visto que ocorre uma má adaptação das estratégias prescritas na BNCC para vinculá-las às didáticas dos professores. Essa insuficiência não é meramente um problema de planejamento ou gestão, mas está enraizada nas lógicas neoliberais que permeiam a formulação e a implementação das políticas educacionais. A prioridade pela eficácia e por resultados acaba desconsiderando as condições materiais da realidade escolar, além de desmotivar as necessidades reais dos atores educacionais, esvaziando o potencial transformador das metodologias ativas (Santos, 2020).



Se os mecanismos de avaliação das metodologias ativas se restringem a métricas padronizadas e descoladas do desenvolvimento integral do aluno e das condições de trabalho do professor, essa avaliação se torna um instrumento de controle e não de emancipação. A formação deve ir além dos treinamentos formais e se conectar com a teoria e a prática, valorizando a experiência e a autonomia do professor. É fundamental que os professores sejam intelectuais transformadores e produtores de saberes, capazes de interpretar e significar as políticas em sua prática pedagógica, e não meros executores de pacotes prontos de técnicas e métodos vendidos pelo sistema, o que remete à mercantilização da educação (Fortes, 2022).

Para que tenhamos um avanço considerável na educação e nas metodologias dos professores dos municípios, é indiscutível que a política pública sobre metodologias ativas transcenda o incentivo formal da BNCC. Isso exige um investimento substancial em formações continuadas que promovam a reflexão crítica e a apropriação pedagógica, e não meramente a instrumentalização. São necessárias formações que ensinem os professores ativamente, assim como eles deverão ensinar seus alunos. Tudo isso requer também a garantia de condições materiais adequadas nas escolas e a valorização do trabalho docente, reconhecendo o professor como esse intelectual transformador e não como um mero executor de diretrizes (Sartori, 2022).

É preciso, também, refletir sobre como podemos construir uma educação que utilize metodologias ativas, a fim de promover não apenas o protagonismo individual, mas também a capacidade de ação coletiva e a transformação social. A verdadeira modernidade da educação, sob essa visão, não é a simples adaptação às tendências do mercado, mas a capacidade de formar sujeitos críticos, conscientes de seu papel na sociedade e capazes de atuar para a construção de um mundo mais justo e equitativo. A luta por essa educação é uma luta por uma sociedade mais justa (Fortes, 2022).

Se houver decisões judiciais que mudem a forma como a educação é avaliada em nível federal, estadual ou municipal, isso pode afetar diretamente a forma como as metodologias ativas são implementadas, uma vez que elas dependem de uma avaliação mais dinâmica e flexível dos alunos. O modelo tradicional de avaliação baseado em testes de múltipla escolha pode não ser adequado para avaliar o desempenho dos alunos em contextos de metodologias ativas. Isso é particularmente útil para combater o analfabetismo funcional, porque muitas vezes os alunos não conseguem aplicar o que aprenderam de forma teórica em situações cotidianas.

As metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos ou ensino híbrido, exigem que os estudantes utilizem as habilidades de leitura e escrita em contextos práticos e reais, o que melhora sua habilidade de compreender e usar a informação de forma significativa. Ao se engajarem com situações que demandam a aplicação ativa da leitura, escrita e raciocínio



lógico, os estudantes desenvolvem as competências necessárias para lidar com o mundo real, algo que é crucial para a superação do analfabetismo funcional (Moran, 2019).

Os currículos devem ser espaços de experimentação e autonomia, nos quais as metodologias ativas possam ser integradas de forma significativa, respeitando a diversidade cultural, regional e social dos estudantes. A BNCC precisa ser interpretada como um guia flexível, e não como uma receita rígida, eliminando toda a lógica neoliberal por trás de suas prescrições. Além disso, a efetivação das metodologias ativas exige condições materiais adequadas, como salas de aula equipadas, acesso a tecnologias e materiais didáticos diversificados. Sem isso, a política corre o risco de ser apenas uma intenção, sem resultados (Berbel, 2011).

O professor é o principal agente da transformação. A valorização profissional, salarial e condições de trabalho adequadas são premissas para que os professores se sintam motivados, seguros e capacitados a adotar e aprimorar as metodologias ativas. A política pública deve ser construída de forma participativa, envolvendo professores, estudantes, pais e comunidade (Soares, 2021).

A transição da educação para a modernidade, sob a lente do materialismo histórico-dialético, não é um processo linear ou neutro. É uma luta constante pela superação das contradições e pela construção de uma educação que sirva aos interesses da maioria, e não apenas aos do capital. As metodologias ativas, nesse sentido, podem ser poderosas ferramentas para a emancipação, desde que a política pública que as fomenta seja compreendida e implementada de forma crítica e transformadora (Giaretta, 2021).

Ainda, a falta de clareza sobre as metodologias ativas na BNCC tem gerado uma aplicação superficial e, muitas vezes, inconsistente nas escolas, prejudicando a criação de um ambiente de aprendizagem verdadeiramente transformador. A análise crítica sugere que, muitas vezes, a implementação é parcial, superficial ou descontextualizada. Há um hiato entre o dito e o feito, ou seja, entre o que está na BNCC e o que ocorre de fato nas salas de aula e nas formações.

Mesmo que haja implementação, a qualidade é baixa e fica claro que a formulação seguiu a lógica neoliberal e restringiu uma boa parcela dos agentes importantes da educação. Ainda assim, é necessário melhorar a profundidade das formações, a coerência dos currículos com as metodologias ativas e a ressonância dessas abordagens na prática dos professores. Uma implementação precária, sem o devido suporte e acompanhamento, pode levar à falta de credibilidade das metodologias ativas, gerando frustração nos professores e perpetuando práticas tradicionais.



As metodologias ativas devem se afastar da lógica de formar indivíduos empreendedores de si mesmos, respondendo por uma maior aproximação à ideia de ensino emancipador e crítico, para, então, serem consideradas uma política pública efetiva dentro das redes de educação.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2017.

FORTES, O. Neoliberalismo e neoconservadorismo na educação brasileira contemporânea: uma leitura freireana da Base Nacional Comum Curricular e do movimento Escola Sem Partido. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 58, e15701, mar. 2022.

FREITAS, G. B.; MACIEL, M. S. As metodologias ativas e a pedagogia freireana: diálogos possíveis. **Estudos Universitários**, Recife, v. 1, n. 1, 2021.

FREITAS, L. C. de. **A crítica da BNCC e o conservadorismo educacional**. São Paulo: Cortez, 2018.

GIARETA, P. F. Fundamentos político-pedagógicos da BNCC: considerações sobre o Estado educador e a produção de hegemonia. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, p. 1-17, 2021.

GIARETA, P. F.; LIMA, C. B. de; PEREIRA, T. L. A política curricular da BNCC e seus impactos para a formação humana na perspectiva da pedagogia das competências. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n.º 1, p. 734-750, 2022.

MARTINS, A. F. M. **O Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul no olhar dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) de Três Lagoas, MS**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2021.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para pesquisa em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, out. 2018.



MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Campo Grande: SED, 2019.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas de bolso**: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

OLIVIERI, C. E.; ZAMPIN, I. C. A importância das aplicações das metodologias ativas em sala de aula. **Revista Educação em Foco**, [S. l.], n. 16, 2024.

PALUMBO, D. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. *In*: SOUZA, E. C. B. M. de (org.). **A avaliação e a formulação de políticas públicas em educação**: leituras complementares. Brasília, DF: MEC/UnB, 1998. p. 35-62.

SANTOS, K. de O. Políticas educacionais neoliberais, Base Nacional Comum Curricular e controle docente. *In*: Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades (CONINTER), 9., 2020, Campos dos Goytacazes. **Anais [...]**. Campos dos Goytacazes: PPGSD/UFF, 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista**: etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. São Paulo: SEE, 2020.

SARTORI, É. G. **Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem no Programa de Ensino Integral (PEI)**: a percepção de professores de uma escola estadual em Sorocaba-SP. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2022.

SOARES, C. **Metodologias ativas**: uma nova experiência de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2021.

TRÊS LAGOAS. Escola Municipal Professor Ramez Tebet. **Projeto Político-Pedagógico 2023**. Três Lagoas: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2023.

TRÊS LAGOAS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas**: Identidade, Direitos de Aprendizagem e Metodologias – Educação Infantil. Três Lagoas: SEMEC, 2019.

TRÊS LAGOAS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Municipal de Educação de Três Lagoas/MS 2015-2025**. Três Lagoas: SEMEC, 2015.

VARGAS, A.; PROCASKO, J. C. S. R. Formação docente: uma perspectiva reflexiva e colaborativa sobre metodologias ativas. **Revista Conhecimento On-line**, Novo Hamburgo, v. 3, p. 82-104, 2021.



CURRÍCULO PAULISTA E “NOVO ENSINO MÉDIO”: CONTRADIÇÕES DE UM PROJETO NEOLIBERAL¹²

Ana Beatriz de Araujo Guedes
Suzana Lopes Salgado Ribeiro
Elisa Maria Andrade Brisola

Introdução

O presente trabalho integra os resultados de um conjunto de reflexões, entrevistas e revisão de literatura, desenvolvidos no âmbito de discussões sobre a implementação do autodenominado “Novo Ensino Médio” (NEM) no Estado de São Paulo e de suas respectivas plataformas, articulando debates sobre a implementação do neoliberalismo no Brasil e em escala global. Tais debates evidenciam, de forma crescente, um processo de mudança cultural no qual a educação é progressivamente convertida em mercadoria. Conforme aponta Ball (2018), a política educacional tem assumido novos formatos e ocupado espaços diversos, muitos deles vinculados à iniciativa privada, uma vez que a educação passou a configurar-se como uma significativa oportunidade de lucratividade.

Da mesma forma, Ball (2018) indica que atualmente a relação do Estado com empresas privadas relacionadas aos serviços educacionais está ligada à lógica de mercado, na qual o Estado, por sua vez, terceiriza seus deveres e soluções de impasses. Além disso, ao seguir essa lógica, o Estado pode alegar que está contribuindo para a competição econômica, criando relações de mercado mais amplas e um incentivo ao lucro de atividades estatais, transformando, dessa forma, os problemas em oportunidades de lucro.

Silva e Marques (2020) evidenciam que, a partir do final da década de 1970, as economias mais desenvolvidas do período iniciaram seus processos de reformulação de estados, implementando o neoliberalismo nos Estados nacionais com a argumentação da busca de um bem-estar social e maior desenvolvimento da economia. O neoliberalismo propriamente dito caracteriza o capitalismo e a grande acumulação de capital, que estabelece o mercado como um norte para a formação de uma sociedade melhor e com menos atuação do Estado, assim como é citado também por Ball (2018) nos parágrafos acima.

¹² A pesquisa foi desenvolvida com o financiamento pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Figura como subprojeto do Projeto: “A Base Nacional Comum Curricular e o discurso da qualidade de ensino como indutor de políticas da educação básica e de formação de professores no Brasil”.



Assim sendo, no Brasil, é a partir da década de 1990 que o neoliberalismo prospera e é implementado no país, no contexto do governo Collor de Mello (15 de mar. de 1990 – 29 de dez. de 1992). Doravante a isso, iniciam-se debates, dentro do governo, relacionados às reformas. Esses debates seguem até 2017, quando o ex-vice-presidente Michel Temer (31 de agosto de 2016 – 31 de dezembro de 2018) toma posse do país e aprova a implementação dessas reformas, sendo uma delas o chamado “Novo Ensino Médio”, resultado desse neoliberalismo.

Ball (2018), ao tratar da complexidade da transformação da educação em mercadoria, indica, como exemplo, uma citação do fundador da Fundação Bill e Melinda Gates, o próprio Bill Gates, que salienta que onde o setor público tradicional falha é o local onde o mercado pode garantir sucesso. Ademais, ainda há um contraponto proposto pelo ex-presidente dos Estados Unidos, Bill Clinton, que identifica que organizações sem fins lucrativos estão contribuindo cada vez mais com objetivos sociais e isso elabora uma relação com o governo, o fazendo, portanto, auxiliar no incentivo e apoio do mercado, para assim auxiliar as empresas por trás das organizações sem fins lucrativos. No Brasil, essas questões não são diferentes.

Propondo-se a discutir o impacto da financeirização na formação dos docentes que atuam na educação, Albino e Rodrigues (2021), ao analisarem o dito “Novo Ensino Médio” no Brasil, desenvolvem uma reflexão crítica acerca da atuação de fundações mantenedoras e organizações sem fins lucrativos que participaram ativamente da aprovação e da defesa da implementação dessa política educacional. Entre essas instituições, destacam-se a Fundação Bradesco, a Fundação Lemann, entre outras.

Compreende-se, portanto, que, como é dito por Ball (2018), questões como sustentabilidade ambiental, desenvolvimento educacional, equidade de gênero e acesso educacional estão sendo alavancados pelo serviço do setor privado. Consequentemente, pode-se aludir que:

Na educação, a participação de empresas e negócios sociais na prestação de serviços educacionais estatais é evidente nos EUA dentro dos programas Charter School e No Child Left Behind (Burch, 2009); na Inglaterra, nos programas Academies e Free School (Ball, 2011); na Suécia, no programa Escolas Livres (Arreman & Holm, 2011); e, na Espanha, na participação de Escolas Concertadas (escolas privadas subsidiadas) na oferta da educação pública. Alternativas privadas ao Estado também são cada vez mais evidentes na criação de escolas privadas por empreendedores locais e na criação de redes escolares por empresas educacionais multinacionais na África, na Índia e em outros lugares, em relação às tentativas de alcançar os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio por parte de sociedades de desenvolvimento social tardio e fornecer acesso em massa à Educação Básica. Os métodos empresariais e as iniciativas de negócios sociais são defendidos como formas mais eficazes de alcançar um acesso mais amplo e de melhor qualidade à educação do que, argumenta-se, podem ser alcançados pelos governos ou por meio de ajuda tradicional ou caridade (Ball, 2016).



Ao analisar os exemplos dados por Ball (2018), é nítido que a mercadorização da educação não ocorre apenas no Brasil e sim é um movimento que está presente ao redor do mundo, com auxílio do Estado e do setor privado, que, juntos, encontram muitos benefícios na realização dessa ligação. Acentuando todas essas questões, é agora necessária, portanto, a compreensão do “Novo Ensino Médio”.

Após a posse de Temer, é anexada a medida provisória n.º 746/2016, que enunciou a obrigatoriedade apenas da Língua Portuguesa e da Matemática. (Brasil, 2016). Outrossim, há a fundação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que propõe tornar-se um grande guia para a educação básica do país.

A medida provisória converte-se em lei, sendo denominada Lei n.º 13.415, que faz parte de um conjunto de leis e movimentos associados, e é ela que implementa o “Novo Ensino Médio”. Há, a partir da aprovação da lei, uma maior carga horária e a instituição de Itinerários Formativos, os quais trabalham com algumas disciplinas e a ideia de um poder de escolha do aluno.

Contudo, disciplinas como a de História, por exemplo, tornam-se parte de um Itinerário Formativo, possuindo, assim, uma menor carga horária e a não obrigatoriedade de todos os discentes matriculados no Ensino Médio nas aulas, e sim apenas daqueles que fazem parte do Itinerário em que a matéria encontra-se.

À vista disso, torna-se evidente que a redução da carga horária destinada a componentes curriculares essenciais resulta em um processo de regressão educacional, comprometendo o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos discentes. Zanatta *et al.* (2019) argumentam que o “Novo Ensino Médio” se sustenta em bases alinhadas às políticas neoliberais implementadas no Brasil, o que favorece a terceirização e a possível privatização da educação. Nesse sentido, a análise desse cenário articula-se à discussão sobre o impacto da financeirização na formação dos docentes que atuam na educação, evidenciando como tais políticas reconfiguram práticas pedagógicas e a própria organização do trabalho docente.

Magalhães e Rodrigues (2022) também acreditam que instituições burguesas, como o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Roberto Marinho, estão demandando da educação e da formação dos jovens. Ao trabalhar com o materialismo histórico-dialético, os autores buscam “(...) explicitar as relações entre a aparência e a essência, entre a totalidade das relações sociais concretas e os fenômenos reais que compõem essa mesma totalidade” (Magalhães; Rodrigues, 2022, p. 3).

A implementação da contrarreforma do “Novo Ensino Médio” seguiu-se de maneira divergente em cada região do país, adotando ou não mais atividades e plataformas. No Estado



de São Paulo, houve a criação do Currículo Paulista, publicado no início de 2020. O documento identifica a forma como será o currículo para os alunos das escolas públicas do Estado.

Deste modo, o Currículo Paulista estabelece uma série de prioridades em seu ensino, e destaca, principalmente, o compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação dentro de aula, sendo preciso o uso de tecnologias e mídias por parte dos docentes (São Paulo, 2020)

Em consequência, a instalação do “Novo Ensino Médio” e do Currículo Paulista dispôs de um novo capítulo, atrelado ao uso de inúmeras plataformas. No ano de 2023, há a posse do governador do Estado de São Paulo, Tarcísio de Freitas (1 de jan. de 2023), que, ao convidar o ex-secretário da educação do Paraná, ex-CEO e atual acionista da Multilaser¹³, Renato Feder, anuncia a contratação de inúmeras plataformas e materiais tecnológicos.

Ball (2018) traz o indicador da procura de empresas privadas no auxílio da mercadorização da educação ao redor de todo o globo, provando, novamente, que, no Brasil, não ocorreria o oposto. O autor também cita que:

O mercado global de serviços de educação foi estimado em cerca de US\$ 1,965 bilhão em 2017. Os serviços de educação global representaram cerca de 62% do mercado global de serviços sociais em 2017. O mercado de serviços educacionais foi o maior mercado no mercado global de serviços sociais em 2017 (Business Wire, 2018)

Assim sendo, é preciso, portanto, compreender a forma pela qual o neoliberalismo transformou a educação em mercadoria e como grandes empresas e acionistas utilizam-se de setores de governo para lucrarem e maquiarem uma falsa inclusão e auxílio aos alunos das redes públicas.

Do Paraná a São Paulo: o fetichismo digital e a plataformização da educação.

No Paraná, a gestão de Renato Feder (1 de jan. 2019 – 31 de dez. 2022), por meio do “Novo Ensino Médio”, implementou o uso de plataformas digitais como material central da educação, como é posto pela secretaria estadual da educação do Paraná:

Com as mudanças do Novo Ensino Médio e a implementação de novas tecnologias na escola, as salas de aula da rede estadual do Paraná estão mais dinâmicas e interativas. Os estudantes, agora, aprendem sobre temas como cultura digital e organização das finanças — e fazem isso com o auxílio de plataformas digitais e de conteúdos

¹³ MP investiga secretário de Educação de SP por conflito de interesse em contratos da gestão estadual. *Gl. 5 de agosto de 2023. Consultado em 11 de julho de 2024*



multimídia, que os professores podem apresentar por meio de TV e computador, presentes em cada uma das 22,5 mil salas de aula da rede (Paraná, 2022).

Barbosa e Alves (2023) evidenciam que Renato Feder também aponta que a educação do Estado coexiste com o investimento na tecnologia, criando melhorias no índice e desempenho dos estudantes, além de trabalhar com a inovação dentro de sala de aula, alegando, também, que os alunos apresentam uma maior vontade de aprender e, por sua vez, os professores encontram-se mais motivados e cativando turmas inteiras. (Paraná, 2022).

Além disso, no Estado, houve um grande investimento relacionado ao uso das plataformas, sendo, como apontam Barbosa e Alves: “o dispêndio de milhões de reais (exemplo: 38,4 milhões para as aulas Unicesumar; 6,3 milhões para a plataforma de quiz “Desafio Paraná” (Paraná, 2023); R\$ 12,9 milhões para a plataforma “Inglês Paraná” (Paraná, 2022), entre outros).” (Barbosa; Alves, 2023)

Outrossim, compreende-se que o Estado se utilizou da tecnologia como suporte primário da educação, o que é considerado, uma vez que, há uma crescente presença das tecnologias na educação, mas que, ao tomarem espaços, são capazes de mudar os processos pedagógicos e todo o ensino e aprendizado dos alunos. Além disso, há também um viés ideológico dentro da cultura digital, sendo necessário também uma maior discussão e análise sobre a temática (Selwyn, 2017).

As plataformas utilizadas no Paraná, como “Desafio Paraná”, “Redação Paraná” e “Matemática Paraná” criaram consigo uma maior burocratização do ensino, utilizando novos métodos para a inserção de mais trabalhos, tanto para os docentes quanto para os discentes.

Segundo o site da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, a primeira plataforma citada acima, “Desafio Paraná”, é um espaço no qual realizam-se os deveres de casa, que apresentam entre dez e doze questões por dia para os discentes realizarem, questões essas que são criadas pela Secretaria da Educação do Estado e direcionadas por uma inteligência artificial.

A segunda plataforma citada é a “Redação Paraná”, que oferece aos estudantes um espaço para realizar e desenvolver a escrita através de redações de diferentes gêneros textuais; além disso, a plataforma também conta com uma inteligência artificial que corrige os erros gramaticais, deixando para o professor apenas a correção da parte subjetiva e discursiva.

A terceira plataforma citada, “Matemática Paraná”, é o considerado acesso dos alunos à plataforma *Khan Academy*, uma organização sem fins lucrativos que diz buscar possibilitar o ensino e uma educação de qualidade para todos. Além disso, a plataforma, segundo a Secretaria do Estado, disponibiliza materiais alinhados com os do ensino do Paraná.



Outrossim, houve também a implementação do reconhecimento facial e de plataformas de registro de classes e aulas - RCO+aulas. O reconhecimento facial, segundo Barbosa e Alves (2023), tornou-se obrigatório, alegando que “a intenção da tecnologia é que o(a) educador(a) tire uma foto dos alunos reunidos para reconhecimento e validação pelo aplicativo” (App-Sindicato, 2023). Tornou-se necessário, portanto, docentes fotografarem os discentes para realizar a chamada por meio do reconhecimento facial, alegando que, dessa forma, ocorria uma maior otimização do tempo na sala de aula. Além disso, o considerado “carro chefe” do modelo são os *slides*, que se encontram em *PowerPoint*, materiais relacionados ao planejamento de aula e aulas propriamente ditas, que são elaboradas por uma equipe externa à escola.

Assim sendo, é possível perceber que houve uma menor autonomia dos professores, uma vez que estes são obrigados a responder às tecnologias que foram implementadas por Renato Feder.

Observando o cenário de mudanças, compreende-se que o uso da tecnologia se faz importante na educação, mas como um meio e não um fim. Santos e Silva (2022) relatam que as reformas contempladas pelo “Novo Ensino Médio” evidenciam um precarizar dos jovens e a transformação deles, sobretudo os pertencentes às classes trabalhadoras, em terceirizados e não reflexivos, engolidos pelo capitalismo flexível.

O final do mandato de Renato Feder no Paraná apontou para seu início no Estado de São Paulo. Agora, como atual Secretário da Educação do Estado, o então ex-secretário da educação do Paraná utiliza suas mesmas estratégias, implementando também a plataformização da educação.

Além da criação de plataformas muito parecidas e com o mesmo intuito das do Paraná, como a utilização da *Khan Academy*, as plataformas “Tarefas SP” e “Redação Paulista”. Também foram adicionadas plataformas como “Prepara SP”, “Leia SP” e a contratação da plataforma de educação em tecnologia denominada “Alura”, que gerou como despesa trinta milhões de reais¹⁴, comprada pelo governo de São Paulo sem licitação.

Antes da implementação do “novo” modelo na educação paulista, o Currículo Paulista já contava com uma grande presença do incentivo do uso das tecnologias perante os discentes, como o próprio documento argumenta

O estudante do Ensino Médio tem oportunidade de desenvolver maior autonomia e capacidade de atuação na vida pública e na produção cultural, especialmente nas culturas juvenis manifestadas em músicas, danças e na internet (por influência das tecnologias digitais da informação e da comunicação), onde os jovens exercem autoria em diversas formas de produção cultural. Não se trata apenas da integração entre as

¹⁴ Governo Tarcísio contratou plataforma de videoaulas por R\$ 30 milhões sem licitação. **Folha de S.Paulo**. 13 de setembro de 2023. Consultado em 10 de julho de 2024.



diferentes linguagens, mas também de uma nova forma de funcionamento, em que novas ações e papéis ganham espaço. (São Paulo, 2020, p. 64)

Ademais, assim como no Paraná, a utilização de slides e plataformas compostas por Inteligências Artificiais também foram fortemente implementadas na educação pública do estado, dando, cada vez mais, mais afazeres para discentes e docentes.

Ao esmiuçar toda essa problemática é possível compreender o que Ball (2018) sinalizava como incentivo entre estado e empresas privadas na educação. É possível compreender que há um desmonte na educação do Estado e um maior espaço para o setor privado investir e faturar na educação, tanto no Estado do Paraná como no Estado de São Paulo. Além disso, a criação de uma falta de autonomia nos professores, o exigente processo de reconhecimento facial e a polêmica de instalações, sem autorização, de aplicativos em celulares de docentes e discentes¹⁵, apontam para um maior e mais sofisticado controle, capaz de complicar a identificação de uma fundamental resistência à dominação imposta. (Marcuse, 1973)

O processo evidenciado acima, da inserção das plataformas digitais nas escolas, faz parte do mesmo método do capitalismo de vigilância, do qual utiliza-se de dados e algoritmos de docentes e discentes, dentro dessas plataformas, para grandes empresas de tecnologia, podendo, posteriormente, serem utilizados como lucro. (Van Dijck; Poell, 2018).

Portanto, compreende-se que há uma tendência de sucateamento da educação pública para o benefício de empresas privadas e analistas delas. Assim como foi para o próprio secretário da educação de São Paulo, que não ocupa só o cargo público mas é também acionista da *Dragon Gem*, uma *offshore* que detém cerca de 30% das ações da *Multilaser*. Em dezembro de 2022, quando já sabia-se que Renato Feder havia aceitado o convite de Tarcísio para tomar o cargo no próximo ano, houve o fechamento de um contrato de setenta e seis milhões de reais com a secretaria da educação de São Paulo¹⁶ para a compra de noventa e sete mil notebooks da *Multilaser*.

Da mesma maneira da qual Albino e Rodrigues (2021) expõem que há fundações mantenedoras e sem fins lucrativos que lutaram para a implantação da Base Nacional Comum e Curricular e do “Novo Ensino Médio”, há, no estado do Paraná e no estado de São Paulo, também fundações e empresas que buscam um desmonte da educação pública para

¹⁵ Secretaria da Educação instala aplicativo em celular de professores e alunos de São Paulo sem autorização. **CartaCapital**. 10 de agosto de 2023. Consultado em 9 de julho de 2024.

¹⁶ Empresa ligada ao futuro secretário de Tarcísio firma contrato milionário com Governo de SP. **Folha de São Paulo**. 28 de dezembro de 2022. Consultado em 5 de julho de 2024.



implementar, cada vez mais, seus produtos, criando uma plataformização nas escolas dos dois estados.

Ball (2018) aponta que Bill Gates denomina esse fenômeno de “capitalismo criativo”, evidenciando que os investimentos que as empresas podem realizar em desafios sociais resultam em negócios sustentáveis, dando um papel às empresas de agentes políticos capazes de solucionar problemas dos quais os governos são apontados como insuficientes, problemas esses, como a falta de uma educação de qualidade.

As consequências dessa plataformização vêm diretamente ao sujeito que estará estudando, dando a ele, muitas vezes, uma mecanização do ensino e a falta de geração de consciência e reflexão, sendo capaz de ampliar a cisão entre formação e futuro profissional.

Na contemporaneidade, a tecnologia se faz, sim, presente e necessária no cotidiano da escola e na sala de aula, mas a utilização exacerbada dela, segundo Selwyn (2017), nem sempre auxilia na eficiência e no fazer do serviço. Assim, no estado do Paraná e no estado de São Paulo, percebe-se que o trabalho do docente e do discente torna-se mais ligado a plataformas digitais do que a autonomia da didática, apresentação da aula e realização concisa das atividades, representando, portanto, uma perspectiva neotecnicista, que padroniza cada vez mais a educação, criando, dessa forma, uma brecha para a reprodução e instalação da privatização na educação.

Sala de aula versus Secretaria da Educação: reflexões sobre a plataformização no estado de São Paulo.

Os resultados apresentados neste artigo decorrem de entrevistas de discentes e docentes que fazem parte do “Novo Ensino Médio” e localizam-se em diferentes escolas do ensino público de um município que se encontra dentro do estado de São Paulo.

A fim de tratar-se de entrevistas, ou seja, de trabalhar com seres humanos, houve a necessária assinatura do Termo de Consentimento do Comitê de Ética e a aprovação deste para comprovação de que a pesquisa não traria complicações legais, tendo os procedimentos escolhidos considerados em coesão com os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, como aponta a Resolução n.º 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Além disso, por ter ocorrido uma necessidade de gravação de áudio dos entrevistados, foi necessário o assentimento dos responsáveis dos alunos que aderiram às entrevistas, na medida em que estes são considerados menores de idade.



O documento denominado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” foi enviado, por intermédio dos alunos, para os seus responsáveis, para a assinatura de autorização. O documento apontou os riscos e desconfortos, mostrando que não há procedimentos usados que ofereçam risco à integridade física, psíquica, moral, mental e à dignidade. A confidencialidade e os benefícios também são apontados no documento, indicando que as informações coletadas serão estritamente confidenciais, sendo utilizadas e vistas apenas pelo pesquisador e seus orientadores; e explicando que os benefícios, mesmo não sendo diretos, poderão contribuir para a resolução do problema de pesquisa.

Ademais, ainda houve o preenchimento do “Termo de Assentimento Livre e Esclarecido” pelo adolescente. O termo explica o convite para o adolescente participar da pesquisa, os objetivos, seus riscos e benefícios, de forma simples, para esse se mostrar interessado ou não na participação nas entrevistas. Assim, assinados os termos, ocorreu o agendamento das entrevistas, suas realizações e transcrições.

As entrevistas citadas a seguir possuem confidencialidade; portanto, os nomes utilizados são pseudônimos de pessoas reais que foram entrevistadas e tiveram suas falas confidenciais.

A implementação do “Novo Ensino Médio” e sua união com a plataformização do ensino trouxeram mais de cinco plataformas diferentes para a utilização diária dos discentes da escola pública. Além de necessitarem realizar seus deveres já previstos, eles encontram-se com mais atividades e carga horária dentro da escola, não possuindo um tempo de descanso e lazer, fazendo-os ficar cada dia mais, e mais, exaustos, assim como aponta o entrevistado:

Não dá tempo... é muita coisa para você poder assimilar. Você está fazendo uma atividade de história; você tem que ir para uma atividade de biologia. Você não consegue assimilar muito, porque a gente ainda, além de ser adolescente, a nossa mente não está totalmente formada, a gente tem muita coisa na cabeça. Principalmente hoje em dia, após a pandemia, que deixou a gente meio retardado. Retardado, atrasado, querendo dizer. De não poder assimilar muita coisa, sabe? Aí acaba que a gente tem que cumprir muito rápido, sem aprender nada. A gente tem essas atividades, tem a de orientação de estudo, que era uma matéria separada, não tinha nada a ver, aí eles colocaram. Orientação de estudo é apenas para fazer essas atividades, quer dizer, essas atividades de orientação de estudos. Orientação de estudos: você vai fazer essas atividades de orientação de estudos e o Khan Academy. O Khan Academy é um aplicativo de uma empresa privada que fez parceria com o governo de São Paulo. Aí vai ter, no Khan Academy, vai ter as atividades que são para ser feitas na aula de matemática e as que precisam ser feitas na aula de orientação de estudo. O que torna mais desgastante ainda. Porque, em orientação de estudo, a gente não tem tempo nem para fazer as atividades de português, que não são as do



Khan Academy, e a gente tem que fazer as do Khan Academy também. Às vezes, a gente acaba pegando do amigo e nem olhando direito a questão, porque a gente não tem tempo. Se a gente não fizer, a gente fica sem nota. Sem ter nota, a gente não vai passar de ano. E a gente precisa disso. Então, se a gente precisa fazer isso para ter nota, a gente não vai conseguir aprender. A gente não consegue se aprofundar em um assunto. É muito difícil um professor conseguir fazer um trabalho fora desses slides com aluno que funcione bem. Porque tem um prazo, tem que passar todos os slides, porque vai chegar a Prova Paulista. E a Prova Paulista vai ter todos os assuntos que passam nos slides. E a turma vai ter que ter uma boa porcentagem, senão vai ser ruim para nós e para os professores. (Antônio, aluno do primeiro ano do “Novo Ensino Médio”)

A fala de Antônio, por sua vez, dialoga muito com um dos fundamentos pedagógicos do Currículo Paulista, sobre o compromisso com a Educação Integral. No documento da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, há uma ideia de que a Educação Integral é capaz de criar um “fundamento pedagógico, demonstra o interesse do Currículo Paulista em atender às necessidades de ensino e de aprendizagem pelo olhar sistêmico — por parte dos profissionais da educação — para essas aprendizagens e o modo como elas se apresentam em nossa sociedade.” (São Paulo, 2020, p. 26).

Entretanto, o aluno evidencia que não há tempo suficiente para a realização de atividades, principalmente as atividades relacionadas às plataformas, como as da *Khan Academy*, afirmando que, quando necessário, ele e os colegas de classe apenas copiam a atividade um do outro para não perderem pontos.

Além disso, o aluno também traz à tona os erros encontrados nos *slides* dos quais os professores são exigidos a passar em sala de aula.

Os slides contêm erros. Acho que já teve matéria sobre isso. Várias atividades também já tiveram alguns erros. Os aplicativos até poderiam ser bons, só que são administrados de forma péssima. E também tem o prazo. Isso é muita coisa que a gente tem que cumprir em muito pouco tempo. (Antônio, aluno do primeiro ano do “Novo Ensino Médio”)

Essa fala está atrelada à retirada, pelo governo Tarcísio, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e à utilização e distribuição de materiais digitais na rede pública de ensino. O governo foi duramente criticado e a Justiça de São Paulo precisou suspender o material



didático¹⁷, uma vez que esse possuía diversos erros históricos, como informações ligadas a leis e a doenças. Dentro disso, pode-se afirmar que a Secretaria da Educação também não considerou as adversidades que poderiam vir a ocorrer com o seletivo uso de apenas materiais *on-line* e o advento da tecnologia, porque, como Antônio coloca:

Não termos o material, porque é on-line. Muitos alunos não têm o celular. E a escola tem uma grande falta de equipamentos. Além de que a nossa escola acabou sendo roubada. Duas vezes. E a gente está sem material nenhum. E o governo não vai distribuir mais. A gente até tentou, mas até agora, sem resposta. (Antônio, aluno do primeiro ano do “Novo Ensino Médio”)

Um dos docentes entrevistados enfatiza a crescente **perda de autonomia dos professores** diante da implementação de novas plataformas no ensino público. Entre os exemplos citados, destaca-se o uso de slides elaborados por equipes externas à escola, contendo extensos textos e exercícios que, em teoria, poderiam servir apenas como apoio para a construção das aulas, mas que, na prática, acabam por padronizar o trabalho docente. Esse movimento evidencia um processo de controle pedagógico associado à plataformização e aborda diretamente como existe um **impacto da financeirização na formação dos docentes**, como já citado no início, dado que limita a capacidade crítica e criativa do professor, subordinando sua prática a lógicas externas ao contexto escolar.

Entretanto, o aluno do sistema público é obrigado a realizar a Prova Paulista, prova essa que, além de avaliar o aluno, avalia também a instituição da qual ele faz parte.

Na Prova Paulista, o aluno é cobrado por exercícios que estão relacionados aos *slides* propostos pelo governo. Assim sendo, o professor se sente na obrigação de dar a aula mecanizada, utilizando sempre todos os *slides*, para beneficiar o aluno e a escola. Todavia, assim, não sobra tempo para interação entre docente e discente e há a retirada, por completo, da autonomia daquele que se formou para compreender e criar conteúdos.

A nossa autonomia foi sufocada. O professor, hoje, não tem direito de escolher mais nada. Nós podemos implementar o que é necessário, mas não podemos tirar. Por exemplo, o Estado dá um slide de História para falar do Império Japonês no Terceiro Ano. Tem que ser aquilo lá. Eu posso colocar mais alguma coisa, mas não posso modificar o que ele propõe ali, porque, no final, o aluno vai ser cobrado na Prova Paulista, por exemplo. Então, o Estado, na verdade, a Secretaria da Educação, sufocou no sentido de tirar o nosso direito de trabalhar o que é viável

¹⁷ Justiça de São Paulo suspende material didático digital com erros históricos. **Gazeta do Povo**. 4 de novembro de 2023. Consultado em 9 de julho de 2024.



para o aluno aprender, porque tem muitos erros nesse material. (Pio, professor de História do “Novo Ensino Médio”)

Curioso adicionar que, ao analisar o site da Secretaria da Educação do Estado, encontram-se relatos muito positivos ligados às plataformas e às tecnologias adicionadas ao sistema. Renato Feder chega a declarar que “o Material Digital é a Secretaria da Educação ajudando o professor na sala de aula, uma sugestão para o uso. Ele também é editável, para que cada docente, se assim quiser, possa ajustá-lo à realidade de cada turma.” (São Paulo, 2023). Além disso, Feder ainda propõe que o Material Digital é como um instrumento para o professor, sendo capaz de empoderá-lo e de ser apenas um complemento de aula.

Nada obstante, Paulo, outro professor entrevistado, argumenta que há a necessidade da utilização das tecnologias em sala de aula, mas também acredita na existência de um conflito de interesses por parte do Secretário da Educação de São Paulo.

Eu acho que a tecnologia tem que ser ensinada. A gente vive em um mundo digital, mas o problema é a forma que se faz. O aluno é obrigado a usar uma série de plataformas; o professor é obrigado a só passar aqueles slides específicos. Como exemplo, no ano passado para cá, as escolas lotaram de aparelhos da Multilaser. Essa é só uma reflexão, tá? O Secretário da Educação do Estado de São Paulo é o acionista da Multilaser. Quando o Tarcísio entrou, colocou esse modelo lá do Paraná. Dizem, nunca fui pesquisar, mas a educação do Paraná, está um caos. Já entraram com a ação; ele (o Secretário da Educação de São Paulo) falou que não é mais acionista. Além disso, essas plataformas são milhões! Não é de graça. E aí, o governo compra; não é barato, né? A gente acredita que não. Aqueles que estão aí combatendo falam que são milhões. E o Secretário da Educação é o fundador e sócio-majoritário da Multilaser, ou seja, há um conflito, no mínimo, um conflito de interesses. (Paulo, professor de História do “Novo Ensino Médio”)

Além disso, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo também aponta que, com a criação de uma plataforma para o diário de classe, haverá a redução da evasão escolar em até 25% dos casos, já que a ferramenta está diretamente ligada ao painel de dados, que permite o acesso à frequência dos alunos. Na prática, o professor entrevistado, Pio, alega o futuro aumento de uma evasão escolar:

Eles estão cansados porque as aulas se tornaram chatas. A partir do momento que eles também são cobrados por metas agora, têm as plataformas e têm que fazer as tarefas, entrar nas plataformas. O governo tem 300 plataformas e os alunos dizem que têm que ficar o dia inteiro logados. Eles estão cansados e as aulas se tornaram monótonas. Porque, se eu ficar só em leitura de slides, sem poder ambientar com um filme, não poder levar eles para fazer um trabalho de campo, não que eu



*não faça, acho que preciso quebrar esse gelo deles. Mas eles estão tão cansados, reclamando bastante e estão exaustos. **Muitos querem desistir da escola, alguns falam de não querer mais estudar, porque hoje em dia é meta, virou uma empresa. E eles viraram parte da empresa; eles têm que deixar os indicadores em verdinho, as lições das plataformas do estado, senão “dá ruim” para eles e para nós também, professores.*** (Pio, professor de História do “Novo Ensino Médio”)

O ensino tecnicista, além de não trazer consigo um momento de reflexão e crítica, está, como aponta o trecho de entrevista acima, transformando os alunos e professores em peões da educação, fazendo-os apenas cumprir metas. O entrevistado também aponta que, ao realizar as atividades da plataforma “Tarefa SP”, não é necessária a resposta correta, e sim apenas a realização desta.

Só precisa deixar verde; tem que estar verdinho, não pode estar vermelho. Se ele errou ou acertou, não interessa; ele tem que ter acessado. Vai contar o acesso dele, dar um acerto. O aluno se tornou uma máquina; ele tem que produzir. Nós produzimos as plataformas junto com eles; a gente coloca, cobra e eles entregam. Se eles estão aprendendo? Nem leem. Tem tarefa de 12 segundos, 6 segundos, de textos para você acertar as questões de uns 15, 20 minutos, no caso uma boa leitura, no caso deles. E são só esses 6 segundos; eles estão cansados. E nós, professores, não temos muito o que fazer. Eu falo por mim, também posso falar por alguns colegas que eu tenho contato, que está todo mundo vivendo uma cobrança que ninguém aprende mais nada. O professor está cansado e o aluno está cansado da plataforma. Então, essas plataformas, na verdade, vieram para jogar a educação no lixo. Estão acabando com a educação no estado de São Paulo. (Pio, professor de História do “Novo Ensino Médio”)

O Secretário da Educação já foi até mesmo acusado de maquiar o avanço do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no Estado do Paraná.¹⁸ Graças a técnicas como a citada na entrevista acima, há uma estratégia de aumento de desempenho escolar; todavia, esses alunos, de fato, muitas vezes, não aprenderam e não realizaram as atividades propostas.

Dito isso, é perceptível que os tais avanços implementados por Feder não correspondem à realidade da sala de aula, sendo, muitas vezes, impedimentos para a criação de um local com mais autonomia e liberdade docente e discente.

¹⁸ Do Paraná a São Paulo: como Feder atua para ampliar seu modelo de gestão empresarial da Educação. **CartaCapital** 1 de novembro de 2023. Consultado em 5 de julho de 2024.



Considerações finais

O neoliberalismo, em sua lógica voltada prioritariamente à maximização do lucro, está profundamente intrincado nas políticas públicas brasileiras, incluindo as voltadas à educação. Nesse contexto, organizações filantrópicas e empresas privadas utilizam diferentes artifícios para estabelecer relações estratégicas com o poder público, criando mecanismos que favorecem a financeirização do setor educacional. Tal cenário aponta para uma discussão relacionada ao impacto dessa financeirização na formação dos docentes, evidenciando como essas dinâmicas afetam diretamente os processos formativos, as práticas pedagógicas e a organização do trabalho docente.

Compreende-se isso com a própria Lei n.º 13.415, fruto de uma parceria governamental com muitas instituições privadas de peso do país. Dito isso, dentro de cada Estado do país, há uma brecha para que empresas privadas contribuam e coexistam com os governos. A plataformização da educação no Estado do Paraná e de São Paulo é exemplo dessas complexas entranhas do neoliberalismo no setor público.

Em uma sociedade da qual enfrentou muitos desafios e possuiu o auxílio da tecnologia, ela se torna indispensável; porém, esta, necessita ser utilizada como um facilitador e não como um produto final de todas as respostas.

Por fim, vale ressaltar que o país e o mundo vivem um momento muito crítico relacionado ao sucateamento da educação e à falta de independência do professor na sala de aula. É preciso resistir e lutar por uma educação pública e de qualidade.

REFERÊNCIAS

APP SINDICATO. **A chamada por reconhecimento facial é criticada por educadores(as) e apresenta problemas**. Curitiba: APP, 2023. Disponível em: <https://appsindicato.org.br>. Acesso em: 8 jul. 2024.

BALL, S. J. Política educacional global: reforma e lucro. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, p. 1-15, 2018.

BARBOSA, R. P.; RIBEIRO DA SILVA, M.; MOTTA, L. G. A BNCC do Ensino Médio: das controvérsias no processo de elaboração ao texto aprovado. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 31, p. 1-19, 2022.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a reforma do ensino médio [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <https://cutt.ly/AnaK7Q4>. Acesso em: 1 jun. 2024.



BRASIL. Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016. Estabelece a reforma do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 2016.

BUSINESS WIRE. **Global social services market report 2018**: Education services industry is the largest segment with 62% share [...]. [S. l.]: Business Wire, 2018. Disponível em: <https://www.businesswire.com>. Acesso em: 19 ago. 2025.

MAGALHÃES, R. M. da C.; RODRIGUES, A. BNCC, Instituto Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho: projetos educacionais para o Ensino Médio a partir da ótica das competências. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 20, n. 42, p. 1-24, 2022.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SANTOS, S. C. M.; SILVA, K. N. P. Juventudes precarizadas e a contrarreforma do Ensino Médio: a educação da classe trabalhadora no capitalismo flexível. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 14, n.º 1, p. 517-535, 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo paulista**: etapa do ensino médio. São Paulo: SEE, 2020.

SELWYN, N. Educação e tecnologia: questões críticas. In: FERREIRA, G. M. S.; ROSADO, L. A. S.; CARVALHO, J. S. (orgs.). **Educação e tecnologia**: abordagens críticas. Rio de Janeiro: SESES, 2017. p. 85-102.

SILVA, M. A. A contrarreforma do Ensino Médio – Lei 13.415/2017: educação de resultados? **Quaestio**: Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, v. 21, n. 2, 2019.

VAN DIJCK, J.; POELL, T. Social media platforms and education. In: BURGESS, J.; MARWICK, A.; POELL, T. (eds.). **The SAGE handbook of social media**. [S. l.]: SAGE Publications, 2018.

ZANATTA, S. *et al.* Uma análise sobre a reforma do Ensino Médio e a implantação da Base Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1711-1738, 2019.



REFORMISMO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NA PERCEPÇÃO DOS LICENCIANDOS DO CURSO DE HISTÓRIA EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE MATO GROSSO DO SUL

Carla Busato Zandavalli
Murilo Eid Omar Arantes
Patrick Albuquerque Figueiredo
Susana Duarte Lima

Introdução

Este artigo apresenta resultados parciais de dois estudos atrelados aos Projetos de Pesquisa “A formação de professores no contexto das políticas educacionais: a implementação e as relações entre o Novo Ensino Médio (NEM), a Base Nacional Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FP)” e “A Base Nacional Comum Curricular e o discurso da qualidade de ensino como indutor de políticas da educação básica e de formação de professores no Brasil”, fomentados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); faz parte do subprojeto: “A formação inicial de professores de História e o novo ensino médio: uma análise da percepção dos licenciandos de instituições públicas de Mato Grosso do Sul”.

Os estudos buscaram levantar reflexões em torno das seguintes questões:

- a) Qual a visão dos licenciandos/os em História sobre a organização do currículo em áreas no contexto da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) através dos referenciais curriculares locais?
- b) Quais os impactos na formação dos estudantes que já podem ser observados?
- c) Como as/os graduandas/os das licenciaturas estão vendo esse processo (pibidianos, residência pedagógica, além de estagiários)?
- d) Quais os efeitos do NEM sobre as expectativas profissionais de estudantes [egressos do EM] sobre seu futuro profissional?

Os estudos, de caráter qualitativo (Bogdan; Biklen, 2013), objetivaram analisar as modificações trazidas pela Lei n.º 13.415/2017, pela Resolução CNE/CP n.º 2/2019, conhecida como BNC-Formação e pela aprovação da Base Nacional Comum Curricular, políticas curriculares do Estado brasileiro pós 2016, e compreender a percepção dos coordenadores de curso e licenciandos em História em instituições públicas federais de Mato Grosso do Sul sobre os efeitos trazidos para os estudantes do Ensino Médio e para a formação inicial de professores.



Destaca-se a relevância do olhar dos licenciandos, pois parte substantiva dos mesmos passou recentemente pelo Ensino Médio, regido pela Lei n.º 13.415/2017, e puderam vivenciar diretamente as modificações operadas no currículo e nas escolas de Ensino Médio (EM).

A relevância desses trabalhos reside no fato de que o Ensino Médio tem passado por modificações curriculares, embasadas em um argumento comum: a baixa qualidade de ensino, endossada pelo desempenho negativo dos estudantes nas avaliações em larga escala e pelos resultados também insuficientes nos testes comparativos internacionais. Porém, após sucessivas reformas curriculares, nos anos 1990 e 2000, as críticas se avolumam e as pesquisas (Freitas, 2005; 2007; 2012; 2014 *et al.*; Afonso, 2009; Sousa; Oliveira, 2010; Bonamino; Sousa, 2012; Alavarse, 2013; Bauer; Gatti; Tavares, 2013; Gatti, 2013; Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015; Cunha; Muller, 2018; Libâneo, 2018; Sousa; Ferreira, 2019; Sordi *et al.*, 2021; Sousa, 2023) não observam efetivas melhorias quanto à qualidade de ensino socialmente referenciada. Motivo pelo qual é importante retomar e entender as reformas que precedem a realizada em 2017 e analisar quais as reais intencionalidades dos atores que as configuraram, o que envolve, além da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), os organismos multilaterais que têm orientado as reformas curriculares dos países em desenvolvimento, desde a proposição da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, em 1990 e a sociedade civil organizada, mais especificamente, no Brasil, as associações e fundações que representam o capital nacional e transnacional e que se articulam no “Movimento Todos pela Educação” (Bezerra; Zandavalli, 2017; Martins; Krawczyk, 2018; Hipólito, 2019; Avelar; Ball, 2019; Araujo; Nascimento, 2020; Pontes, 2021), marcando a mercantilização da educação brasileira (Leher, 2022).

Embora outras alterações tenham sido realizadas por meio da Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024, considera-se essencial registrar os efeitos dessa Reforma do Novo Ensino Médio, primeiramente porque ela não foi efetivamente revogada, já que a Lei de 2024 trouxe alterações de carga horária, mas não extinguiu os Itinerários Formativos, as disciplinas eletivas e o tratamento do currículo por áreas de conhecimento. Salienta-se, ainda, que a BNCC não foi revogada; portanto, as mudanças feitas são bastante periféricas e o processo de implementação do NEM vigorou por sete anos, causando prejuízos significativos que repercutirão por longo tempo.

Este artigo se pauta na análise do reformismo curricular no EM e está organizado em quatro partes. Na primeira, é feita a contextualização das Reformas do Ensino Médio, seguida da descrição da Metodologia da Pesquisa, da exposição de resultados da Revisão de Literatura e da Coleta em Campo, suas análises e considerações finais.



Contextualização das reformas do Ensino Médio brasileiro nos anos 1990 e 2000

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – em vigor, foram realizadas várias Reformas do Ensino Médio, todas indicando um “Novo Ensino Médio”, condizente com as mudanças sociais e tecnológicas e mais atrativo aos estudantes. Neste processo, várias Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) foram aprovadas:

- a) Resolução CEB/CNE n.º 003/1998;
- b) Resolução CNE/CEB n.º 2, de 30 de janeiro de 2012;
- c) Resolução CNE/CEB n.º 3, de 21 de novembro de 2018.

Embora instituídas em momentos distintos e propostas sob a égide de governos diferentes, respectivamente, Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Michel Temer, as DCNEM guardam um elemento comum, que é a tentativa de se constituir a formação escolar do futuro trabalhador, com base nas demandas do mercado de trabalho neoliberal, constituindo-se em um território em disputa (Arroyo, 2011), expresso, de um lado, pelos representantes dos interesses privados e, de outro, pelos educadores e pesquisadores de linha crítica progressista.

Nascimento, Garcia e Czernisz (2023), ao analisarem as três resoluções, corroboram tal premissa, apontando que, a partir dos anos 1990:

[...] as políticas públicas em educação implementadas no Brasil têm se caracterizado por notável preocupação com resultados educacionais, com formas eficientes de gestão e com uma formação estudantil que atenda às necessidades do mercado de trabalho. Estas características são fortemente influenciadas por um contexto de neoliberalismo e crise capitalista, e são vistas revigoradas no atual contexto. Mostram-se também nos índices de inflação, desemprego e desigualdade social; nos processos de flexibilização e precarização das relações de trabalho; na redução de financiamento às políticas públicas; na pressão que é feita sobre os professores, gestores e demais profissionais da educação para que atestem o desenvolvimento do trabalho pedagógico e obtenham desempenho escolar (Nascimento; Garcia; Czernisz, 2023, p. 2).

Com base nas DCNEM de 1998, foram propostos e implementados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). As DCNEM de 2012 foram amparadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica de 2010 e não contaram com outro documento organizador dos Currículos, mas foram oriundas de amplo debate social, e, como assevera Kuenzer (2020a, p. 58), representaram um projeto voltado aos interesses da classe trabalhadora, por propor “[...] a organização de um currículo que integrasse, de forma orgânica



e consistente, as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como modos de atribuir significado ao conhecimento escolar [...].”

Já as DCNEM de 2018 surgem sem muitos debates prévios, a partir da Medida Provisória n.º 746/2016, que se transforma em curto período de tempo na Lei n.º 13.415/2017, aprovada na íntegra pelo Congresso Nacional, mudando substancialmente a caracterização do Ensino Médio. Elas se atrelam à Base Nacional Comum Curricular – Etapa Ensino Médio, também aprovada em 2018, como se observa nos artigos 35-A e 36 da Lei n.º 9.394/1996 (LDB):

Art. 35-A. A **Base Nacional Comum Curricular** definirá **direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio**, conforme **diretrizes do Conselho Nacional de Educação**, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei n.º 13.415, de 2017)

- I - linguagens e suas tecnologias; (Incluído pela Lei n.º 13.415, de 2017)
- II - matemática e suas tecnologias; (Incluído pela Lei n.º 13.415, de 2017)
- III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Incluído pela Lei n.º 13.415, de 2017)
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (Incluído pela Lei n.º 13.415, de 2017)

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à **Base Nacional Comum Curricular** e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. (Incluído pela Lei n.º 13.415, de 2017)

§ 2º A **Base Nacional Comum Curricular** referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (Incluído pela Lei n.º 13.415, de 2017)

§ 3º O **ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio**, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (Incluído pela Lei n.º 13.415, de 2017)

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei n.º 13.415, de 2017)

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da **Base Nacional Comum Curricular** não poderá ser superior a **mil e oitocentas horas** do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei n.º 13.415, de 2017)

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da **Base Nacional Comum Curricular**. (Incluído pela Lei n.º 13.415, de 2017)

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a **formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais**. (Incluído pela Lei n.º 13.415, de 2017) [...].

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela **Base Nacional Comum Curricular** e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: (Redação dada pela Lei n.º 13.415, de 2017)

- I - linguagens e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei n.º 13.415, de 2017)



II - matemática e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei n.º 13.415, de 2017)

III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei n.º 13.415, de 2017)

IV - ciências humanas e sociais aplicadas; (Redação dada pela Lei n.º 13.415, de 2017)

V - formação técnica e profissional. (Incluído pela Lei n.º 13.415, de 2017)

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (Redação dada pela Lei n.º 13.415, de 2017)

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da **Base Nacional Comum Curricular - BNCC** e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput. (Redação dada pela Lei n.º 13.415, de 2017) [...].

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput. (Incluído pela Lei n.º 13.415, de 2017)

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: (Incluído pela Lei n.º 13.415, de 2017)

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; (Incluído pela Lei n.º 13.415, de 2017)

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (Incluído pela Lei n.º 13.415, de 2017)

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação. (Incluído pela Lei n.º 13.415, de 2017)

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei n.º 13.415, de 2017) [...].

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica. (Incluído pela Lei n.º 13.415, de 2017)

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: (Incluído pela Lei n.º 13.415, de 2017)

I - demonstração prática; (Incluído pela Lei n.º 13.415, de 2017)

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; (Incluído pela Lei n.º 13.415, de 2017)

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; (Incluído pela Lei n.º 13.415, de 2017)

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; (Incluído pela Lei n.º 13.415, de 2017)

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; (Incluído pela Lei n.º 13.415, de 2017)

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (Incluído pela Lei n.º 13.415, de 2017)



§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput. (Incluído pela Lei n.º 13.415, de 2017), (Brasil, 2017, grifos nossos).

Os referidos artigos apontam para o desenvolvimento do Currículo, composto pela Base Nacional Comum Curricular, com, **no máximo**, 1.800 horas e desenvolvido em quatro áreas do conhecimento, e pelos Itinerários Formativos, que contemplam essas áreas e a formação técnica e profissional. A carga horária é melhor definida no art. 17 da Resolução CNE/CEB n.º 3/2018:

Art. 17. O ensino médio, etapa final da educação básica, concebida como conjunto orgânico, sequencial e articulado, deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, mediante diferentes formas de oferta e organização. [...].

§ 2º No ensino médio diurno, a duração mínima é de 3 (três) anos, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, considerando que:

I - a carga horária total deve ser ampliada para 3.000 (três mil) horas até o início do ano letivo de 2022;

II - a carga horária anual total deve ser ampliada progressivamente para 1.400 (um mil e quatrocentas) horas.

§ 3º No ensino médio noturno, adequado às condições do estudante e respeitados o mínimo de 200 (duzentos) dias letivos e 800 (oitocentas) horas anuais, a proposta pedagógica deve atender, com qualidade, a sua singularidade, especificando uma organização curricular e metodológica diferenciada, e pode, para garantir a permanência e o êxito destes estudantes, ampliar a duração do curso para mais de 3 (três) anos, com menor carga horária diária e anual, garantido o total mínimo de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas até 2021 e de 3.000 (três mil) horas a partir do ano letivo de 2022.

§ 4º Na modalidade de educação de jovens e adultos deve ser especificada uma organização curricular e metodológica diferenciada para os jovens e adultos, considerando as particularidades geracionais, preferencialmente integrada com a formação técnica e profissional, podendo ampliar seus tempos de organização escolar, com menor carga horária diária e anual, garantida a carga horária mínima da parte comum de 1.200 (um mil e duzentas) horas e observadas as diretrizes específicas.

§ 5º Na modalidade de educação de jovens e adultos é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária à distância, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado.

§ 6º Na educação especial, na educação do campo, na educação escolar indígena, na educação escolar quilombola, na educação de pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, na educação escolar para populações em situação de itinerância e na educação a distância devem ser observadas as respectivas diretrizes e normas nacionais. [...] (Brasil, 2018, p. 21-24).

Observando-se que a proposta é de ampliação gradativa da carga horária para 3.000 horas, restam 1.200 horas para os Itinerários Formativos, com ampliação da carga horária (CH) anual de 800 para 1.400 horas. Tanto a LDB como as DCNs de 2018 acentuam a flexibilização dos arranjos curriculares, a serem definidos pelos sistemas de ensino; trazem, de modo mais evidente, a possibilidade de uso da modalidade a distância e de ofertas de componentes



curriculares a partir de parcerias ou convênios com instituições de educação a distância. Ou seja, atendem ao lobby privado.

Kuenzer (2020b) esclarece que as mudanças foram realizadas à revelia das mobilizações nacionais representadas pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio e pelo movimento dos estudantes secundaristas, e expressaram a vitória dos setores privados, amplamente presentes na Secretaria de Educação Básica (SEB) durante o Governo Temer, e que defendiam a flexibilização curricular. A autora analisa tais mudanças, afirmando:

A primeira consideração a fazer com relação a essa proposta de organização curricular é seu caráter de aligeiramento da formação; nesse sentido, flexibilização tem o sentido de superficialidade, de simplificação. Isso porque a carga horária destinada à formação geral fica reduzida a 1800 horas no máximo, com apenas dois componentes curriculares obrigatórios em todo o percurso: língua portuguesa e matemática; os demais componentes curriculares têm carga horária reduzida, contradizendo a proposta de educação integral, eixo das DCNEM/20121.

Outra dimensão a considerar é que a flexibilização também passa a significar redução de custos; inicialmente, porque a escolha de um itinerário leva a uma necessidade de menor número de docentes e pode ser uma forma de resolver, embora de modo equivocado, a crônica falta de docentes em algumas disciplinas, notadamente nas áreas de ciências exatas e ciências da natureza. Como cada sistema de ensino pode ofertar os itinerários formativos que considerar adequados segundo as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino, essa oferta pode se restringir a apenas um itinerário, dentre os menos complexos e, portanto, que consomem menos recursos humanos, materiais e financeiros; reside aí o caráter redutor de custos. Isso ocorre também pela determinação de que a formação geral básica tem apenas definida sua duração máxima, e não mínima; assim, os sistemas de ensino têm autonomia para definir a duração dessa formação, que pode ser inferior a 1800 horas, afastando-se ainda mais da possibilidade de uma educação integral (Kuenzer, 2020b, p. 58-59).

Após a implementação do “Novo Ensino Médio”, sem o devido preparo dos professores, as críticas e reclamações sobre a redução de conteúdos para os estudantes das escolas públicas e a agudização das desigualdades educacionais promovidas são constantes e demonstraram a inviabilidade do modelo proposto, algo corroborado em investigações científicas em praticamente todos os estados brasileiros (Kuenzer, 2017; 2020; 2023; Ferretti e Silva, 2019; Cássio e Goulart, 2022) e amplamente debatido nos estudos do Observatório do Ensino Médio, coordenado por Mônica Ribeiro da Silva, docente da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

As análises sobre o NEM em Mato Grosso do Sul também estão expressas na produção científica (Lourenço; Duarte; Silva, 2014; Perboni; Lopes, 2022; Oliveira, 2023; Hilário; Ziliani, 2023; 2024 a; Hilário; Ziliani, 2024b; Santos, 2021; Cássio; Goulart, 2022; Duarte; Silva, 2023), mas observa-se, tanto em âmbito nacional como estadual, uma



produção incipiente sobre o ensino de História no contexto do NEM, o que ratifica a importância deste trabalho.

Esperava-se que, com a mudança no Governo Federal ocorrida em 2023, fossem revogadas as políticas curriculares vigentes desde 2016 e houvesse a retomada de documentos construídos de forma democrática e que não puderam ser efetivados; mas o que se observou foi a manutenção da BNCC e alterações pontuais, ainda em curso, acerca da Lei n.º 13.457 e da Resolução CNE/CP n.º 2/2019, que estabeleceu novas DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, totalmente centrada na BNCC. O MEC encaminhou ao Congresso Nacional um Projeto de Lei com alterações para o Novo Ensino Médio (PL n.º 5.230/2023), que já foi aprovado, com ajustes na Câmara dos Deputados, a partir de um substitutivo do Deputado Mendonça Filho, Ministro da Educação do Governo Temer que aprovou a Lei n.º 13.457 e garantiu que o PL não trouxesse muitas modificações à referida Lei. As alterações propostas referem-se à ampliação da carga horária para a Base Nacional Comum, de 1.800 para 2.400; e a diminuição da carga horária dos Itinerários Formativos, que passaria de 1.200 a 600 horas. Praticamente todos os demais problemas trazidos pela Lei n.º 13.457 foram mantidos no âmbito da Câmara dos Deputados. Durante a apreciação do PL no Senado, os movimentos sociais organizados buscaram a sua alteração mais substantiva. Segundo artigo da Agência do Senado,

Após a aprovação do projeto de lei na Câmara, entidades ligadas à educação se manifestaram a favor de algumas das mudanças, mas ainda demonstram preocupação com outros pontos do texto. Entre os itens comemorados, estão a recomposição da carga horária para a formação básica e a definição dos componentes curriculares que integram as quatro áreas do conhecimento que compõem a Base Nacional Comum Curricular. [...].

Também após a aprovação do PL na Câmara, o Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade, formado por professores e pesquisadores de todo o Brasil, expressou “profunda preocupação” em relação ao futuro do ensino médio no país. Para o coletivo, apesar da vitória que significa a garantia das 2,4 mil horas mínimas para a formação geral básica, não é possível comemorar a versão final do texto aprovado pelos deputados.

Uma das críticas é sobre as regras da formação técnica e profissional. Nesse caso, o texto determina que a formação geral básica será de 1,8 mil horas. Outras 300 horas poderão ser destinadas ao aprofundamento de estudos em disciplinas da Base Nacional Comum Curricular diretamente relacionadas à formação técnica profissional oferecida. As 900 horas restantes ficarão exclusivamente para as disciplinas do curso técnico escolhido pelo aluno quando ofertado pela escola, totalizando assim 3 mil horas.

Essa carga reduzida na formação geral para os cursos técnicos, de acordo com os especialistas que assinam a nota, não garante um ensino de qualidade para todos. Para os professores e pesquisadores, essa parte do texto cria e agrava “uma segmentação interna ao sistema escolar brasileiro — um dualismo educacional que ampliará desigualdades”.

Os pesquisadores também atribuem ao projeto falhas como abertura de brechas para a privatização (com a possibilidade de contratação de instituições privadas na oferta de formação técnica e profissional) e para a oferta de ensino à



distância na educação básica — admitida “excepcionalmente”, diz a proposta. Outro ponto questionado é a autorização de contratação de profissionais com “notório saber” (não formados) para a docência nos cursos de formação técnica e profissional, o que leva à precarização do trabalho dos professores, avaliam os críticos (Senado..., 2024).

O referido Projeto de Lei transformou-se na Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024, mantendo as limitações já indicadas acima.

Em face do exposto, considera-se essencial analisar os aspectos universais e singulares do reformismo curricular. Neste estudo, o foco é a Reforma do Ensino Médio e os efeitos para a formação inicial de professores na área de Ciências Humanas e no componente curricular de História.

Metodologia da pesquisa

Após a identificação das instituições públicas no Estado que ofertam cursos de Licenciatura em História, por meio da plataforma e-MEC, optou-se por realizar a pesquisa nos Cursos de Licenciatura em História da UFMS, por ser a Instituição de Ensino Superior (IES), entre as públicas, a ofertar primeiro o curso e oferecer acesso aos Projetos Pedagógicos dos cursos no site institucional. Para viabilizar as coletas, foi submetido o subprojeto de pesquisa ao Comitê de Ética da UFMS, com aprovação por meio do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE) n.º 69767723.0.0000.0021.

A UFMS conta, segundo dados do e-MEC (Brasil, 2025), com seis cursos de licenciatura em História: Cidade Universitária – Faculdade de Ciências Humanas (FACH – sede da UFMS), Campus de Nova Andradina (CPNA), Campus de Três Lagoas (CPTL), Campus de Coxim (CPCX), Campus do Pantanal (CPAN) e Campus de Aquidauana (CPAQ).

Neste artigo, são apresentados resultados parciais relativos ao curso que se encontra na sede da UFMS, em Campo Grande, MS, já que a coleta nos demais *campi* ainda não foi encerrada.

O universo da pesquisa abrangeu a coordenação, os docentes e discentes dos cursos de História da UFMS que optaram por participar da pesquisa por adesão voluntária e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).



Neste artigo, optou-se por fazer o recorte dos resultados do grupo focal desenvolvido com estudantes da licenciatura em História da UFMS, de acordo com as orientações de Berenger, Elliot e Parreira (2012).

Nas coletas realizadas *on-line*, foram tomados os cuidados orientados na Carta Circular n.º 1/2021-CONEP/SECNS/MS, a qual dispõe sobre orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.

As falas foram transcritas e analisadas conforme orientações de Bogdan e Biklen (2013). Os dados bibliográficos e empíricos foram triangulados, permitindo compreender as convergências entre o discurso acadêmico e as experiências formativas relatadas pelos licenciandos.

Resultados e discussão

Neste item, serão apresentados os resultados da coleta em campo, relativos ao grupo focal realizado com os licenciandos do curso de História e suas análises.

Os participantes da pesquisa são jovens, na faixa etária de 19 a 21 anos, e estão cursando o 4º e o 8º semestres. Neste trabalho, serão identificados com nomes fictícios: Gustavo, Pedro, Marcos e Andrei.

Três licenciandos cursaram o Ensino Médio em escolas públicas, em Campo Grande, MS, mas com características bastante diferentes. Gustavo cursou no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), em turno integral; Pedro, em escola estadual, nos turnos noturno e, depois, vespertino; e Andrei, em escola estadual de tempo integral, e com o projeto da Escola da Autoria. Apenas Marcos cursou o EM, em uma escola privada, no turno matutino e no interior do estado de São Paulo. Pedro e Gustavo iniciaram o EM em 2020; Marcos, em 2019; e Andrei, em 2021. Ou seja, todos fizeram o EM na vigência da Lei n.º 13.415/2017, durante a pandemia de Covid-19 e sob eleições¹⁹ amplamente polarizadas.

O roteiro do grupo focal (GF) compreendeu quatro blocos de questões que trataram sobre: (1) Visão geral sobre o EM; (2) Currículo do NEM; (3) Impactos do NEM; e (4) Percepção sobre a BNC-Formação Inicial de Professores.

¹⁹ As eleições de 2018 foram para os cargos de deputado federal, deputado estadual, senador, governador e presidente da República.



Em relação ao Ensino Médio, os participantes do GF comentaram sobre os efeitos da pandemia, quando as aulas foram remotas, e indicaram o uso de diferentes estratégias e recursos em suas escolas (Quadro 1).

Quadro 1 – Aspectos da Oferta do NEM

Participantes	Período em que cursou o EM	Quantidade de aulas de História	Organização das aulas remotas	Tratamento do Currículo
Pedro	2020 a 2022	2 aulas de 50 minutos nos 3 anos	Aulas gravadas pelo professor ou com reuniões síncronas pelo <i>Classroom</i> ou <i>Google Meet</i> , seguidas de tarefas	Não foi dado tratamento do currículo por áreas de conhecimento, apenas, em 2022, nas disciplinas eletivas, houve uma certa interação entre disciplinas
Marcos	2019 a 2021	3 aulas de história no 1º e 2º anos e 2 aulas no 3º ano	Encontros síncronos com os professores em aulas de 50 minutos, pelo <i>Google Teams</i> , com atividades na Plataforma Conexão Digital, nas quais eram feitas as provas e atividades	Não foi dado tratamento do currículo por áreas de conhecimento, sem nenhuma articulação entre as disciplinas.
Andrei	2021 a 2023	2 aulas por semana, de 50 minutos, nos 3 anos	Aulas gravadas e atividades no sistema <i>Google Classroom</i>	Aulas por disciplina, com articulação das mesmas nos Itinerários formativos
Gustavo	2020 a 2022	Oferta semestral. No 1º ano não tem História. A oferta começou no 3º semestre, com História I (30h); 4º semestre História II (30h); 5º semestre, História IV (30h) e 6º semestre, História V (30h)	Não mencionou.	Não houve interdisciplinaridade entre as disciplinas de Ciências Humanas, nem tratamento do currículo por áreas de conhecimento.

Fonte: Grupo Focal

Observa-se como elemento comum a ausência do tratamento do currículo por áreas de conhecimento, já que todos indicaram a oferta por disciplina. Algo que demonstra que não houve a efetiva implementação da BNCC e do Currículo de Referência do Estado de MS, na visão dos participantes.

Um diferencial na escola privada é a oferta de três horas semanais no 1º e 2º anos do EM; e, do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), a oferta modular, com carga horária que daria menos de duas horas semanais, em matrizes de 17 semanas ou 20 semanas. Ou seja, a escola pública está ofertando carga horária menor para a



disciplina de História, mesmo no Sistema de Ensino Federal, o que implica também menor tempo de interação entre professores e estudantes, bem como piores condições para a mediação dos conhecimentos históricos. Outro diferencial é que os Itinerários Formativos foram substituídos por Eixos Integradores Interáreas, que não são compostos por áreas de conhecimento, mas por temáticas diferentes a cada ano.

Marcos esclareceu que, no primeiro ano, o tema foi sobre as gerações; no segundo ano, sobre saúde mental; e, no último, sobre o vestibular. Além do rodízio da temática, a cada ano o eixo foi ministrado por um professor diferente, com quatro aulas semanais, e os trabalhos desenvolvidos eram apresentados em uma feira anual. Não contou com disciplinas eletivas, nem escolheu uma área de conhecimento específica.

Andrei apontou que, na Escola em Tempo Integral, eram ministradas quatro disciplinas por itinerário formativo e uma eletiva, por semestre. No primeiro semestre, os estudantes conseguiam escolher o itinerário formativo e, no segundo, caso quisessem trocar, tinham que fazer permuta com outros estudantes. Ao contrário do que preconizam a Lei n.º 13.415/2017, a BNCC e o Currículo de Referência do Estado de MS, os itinerários reuniam duas áreas de conhecimento. Andrei menciona que fez a escolha pelo itinerário de Ciências Humanas, mas vinha acompanhado pela área de Ciências Biológicas, pois a escola articulou em um itinerário duas áreas de conhecimento. Os professores ministravam as disciplinas por afinidade com as temáticas das disciplinas. A forma de trabalho, segundo Andrei:

[...] variava muito da abordagem do professor. Por exemplo, a disciplina que eu tive com o professor de Filosofia, eram debates, eram [...] temas que a gente discorria sobre, mas a professora de história dava temas como se fosse carga extra mesmo...conteúdo.

No segundo ano, os Itinerários Formativos foram separados por áreas de conhecimento e Andrei escolheu uma eletiva sobre Feminismo Negro, ministrada pela professora de Sociologia, com leituras de textos e debates. No terceiro ano, ocorreu novamente a articulação de mais de uma área de conhecimento por Itinerário Formativo, e a disciplina eletiva era relativa à formação territorial de MS, com aulas expositivas e debates. O material didático ficava disponível na Plataforma Edutec e, depois, os e-mails foram excluídos, inviabilizando o acesso posterior aos mesmos.

Pedro indica que, no turno noturno, não havia Itinerários Formativos nem disciplinas eletivas, apenas o currículo “normal”, com quatro aulas por dia. Ao passar



para o período vespertino, no 3º ano, começou a ter disciplinas eletivas, organizadas em unidades curriculares: (1) Aprendendo Cartografia, com o professor de Geografia; (2) Estrada de Ferro Noroeste do Brasil ao Trem do Pantanal: história, memória e patrimônio, ministrada pelo professor de História; (3) Jovens Revolucionários: proposta de vida – lugar de fala e tecnologia, ministrada pelo professor de Filosofia; (4) Juventude e Indústria Cultural: diálogos da mercantilização da cultura, com a professora de Sociologia e um itinerário formativo de Ciências Humanas. Para as unidades curriculares era utilizado um material didático, mas não sabe precisar a fonte. Eram cinco aulas no total, sendo quatro aulas com conteúdos da BNCC e a quinta com a disciplina eletiva.

Gustavo observa que, no IFMS, não houve disciplinas eletivas nem Itinerários Formativos, mas foram ofertadas atividades extracurriculares voltadas a palestras, oficinas, atividades culturais, projetos de pesquisa, cursos de línguas, laboratórios (histórias em quadrinhos, jogos...). Nos sábados letivos, ofereciam oficinas para complementação de carga horária das disciplinas.

Em relação aos impactos do Ensino Médio para a aprendizagem e desenvolvimento global dos estudantes, Andrei destaca como aspecto negativo:

[...] a maior parte do tempo eu via as UC... os Itinerários Formativos como um fardo a mais, porque nós tínhamos uma carga já puxada, pois os professores usavam tanto o Google Classroom para passar tarefas quanto as aulas fisicamente [aulas presenciais], e as UC geralmente faziam a gente levar mais tarefas para casa. Então, deixavam nosso dia mais corriqueiro [corrido]. [...] Além de ser vistas como um fardo, eh... eu sofri bastante quando eh... resolveram casar as áreas, resolveram fazer interáreas [...] e, por exemplo, juntaram Ciências Biológicas e Ciências Humanas. Eu [...] tinha escolhido Ciências Humanas e, de quebra, eu recebi disciplinas de uma matéria que eu não tenho afinidade e um momento que deveria ser de proveito se tornava uma tortura (Andrei).

Considerou como aspecto positivo quando conseguiu fazer somente o itinerário formativo de Ciências, pois aproveitou melhor as disciplinas, que agregaram conhecimentos; mencionou que foram duas disciplinas de História nos Itinerários Formativos: uma sobre a Guerra do Paraguai e outra sobre o Ciclo Ervateiro no Mato Grosso do Sul. Corroborando as informações trazidas pelo Pedro, observou também que as disciplinas eletivas e as dos itinerários eram vistas como curiosidades que trouxeram interesse para algumas temáticas, mas não acredita que houve consolidação de



conhecimentos. Por fim, criticou a falta de uma abordagem mais crítica dos conhecimentos de História e a ausência da abordagem do caráter social.

Pedro apontou como aspecto positivo os conteúdos de algumas disciplinas, indicando que, durante a pandemia, houve a articulação das disciplinas de história, ministradas pelo professor de História e a disciplina de intervenção comunitária, que foi usada pela professora de Português para trabalhar redação, o que favoreceu na redação do ENEM. Menciona ainda, que, ao tratar do tema do Tráfico Negreiro, o professor de História ajudou a desenvolver a criticidade dos estudantes.

Entre os pontos negativos, destaca a fragmentação do currículo, pois, com as unidades curriculares, eram cerca de 19 disciplinas, com 50 minutos cada, o que fazia com que os professores não conseguissem se aprofundar nos conteúdos; e havia também as situações em que os professores não sabiam o que tinham que explicar, como era o caso de Projeto de Vida, disciplina ministrada pela professora de Inglês:

Ela chegou e falou: “Eu não sei o que tenho que dar propriamente para vocês nesta matéria”, e ela geralmente só passava no quadro o que passavam para ela mesmo. Explicava sobre a questão do censo, para contabilizar as coisas, mas era tudo muito superficial” (Pedro).

Ao tratar dos aspectos positivos, Pedro observa:

As matérias de humanas da Base, eu acredito que eu fiquei mais fascinado por elas. Como Sociologia, por exemplo, a professora tinha passado o clássico filme Tempos Modernos para a gente eh... pensar um pouco sobre o capitalismo em si, e o professor de Geografia estava passando essa questão do neoliberalismo, questões agrárias. Mas teve um ponto positivo, pois essas matérias de Humanas me fizeram querer cursar História, e foi no terceiro ano que eu decidi (Pedro).

Destaca ainda, que o senso crítico era mais trabalhado pelos professores das disciplinas de Ciências Humanas, História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

Marcos esclareceu que a experiência no Ensino Médio foi a continuidade do Ensino Fundamental, em que o currículo foi trabalhado por áreas de conhecimento; e, no EM, todas as áreas juntas. Observa-se, porém, que a descrição feita por Marcos é compatível com o currículo por disciplina, acompanhado de eixos interáreas, o que não se coaduna com a proposição do NEM. Entre as experiências positivas, destaca:



[...] aprender a trabalhar em grupos, liderar projetos, criar planos de projetos, tipo, a gente criou um podcast, a gente tinha que se reunir na casa de outras pessoas, mexer talvez no laboratório de informática [...]. Os eixos permitiram a maior ida à biblioteca, o projeto de robótica [...] (Pedro).

Mencionou como aspectos negativos a perda de uma hora de aula da carga horária das disciplinas de artes, filosofia, sociologia e português, ressaltando o fato de que, no eixo interáreas, os conteúdos perdidos nestas disciplinas não foram ministrados. Mesmo assim, considera que teve uma formação global no EM, pois os eixos ajudaram a desenvolver capacidade crítica, mas crê que o EF foi melhor desenvolvido, tanto em função da pandemia quanto na organização da oferta.

Gustavo destaca o projeto pedagógico do Instituto Federal (IF) e a forma como os professores tratavam o conteúdo. Não sabe se foi em função da pandemia, mas considerou que o IF oferecia muita autonomia aos estudantes, que acabavam ficando muito soltos, mas ajudava a desenvolver a capacidade de resolver problemas e criava uma autodidaxia. Descreve que não havia muita rigidez e cobranças disciplinares, o que fez com que muitos estudantes reprovassem. Sobre a disciplina de História, considera que havia muita conversa e brincadeira, mas ausência de conhecimento científico, concluindo que a boa qualificação dos professores, em sua maior parte doutores, foi mais relevante do que a organização do currículo. “A parte técnica do IF me fez ver que o conhecimento é alcançável, desde que haja interesse do estudante e a mediação adequada” (Gustavo).

De forma geral, os participantes da pesquisa observaram mais pontos negativos acerca do NEM do que positivos, mas o fator talvez mais relevante é que explicitaram o caráter fulcral da **categoria mediação**, aqui entendida na acepção marxista²⁰, pois seus relatos confirmam a variação de situações didático-pedagógicas desenvolvidas sob a égide do mesmo arcabouço legal, confirmando a percepção de teóricos da linha crítica (Saviani, 2018; Malanchen, 2021; Malanchen; Santos, 2020) de que o Currículo se desenvolve no processo conflitivo de luta por interesses diferentes e, no caso brasileiro, vem se pautando pela lógica neoliberal, neotecnicista, também marcada pelo pós-modernismo e pelo relativismo cultural (Malanchen, 2022).

²⁰ Saviani (2016a) detalha essa categoria de método, no texto: “O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural”.



Em uma análise de conjunto, é possível organizar as falas dos participantes em quatro categorias (Quadro 2).

Quadro 2 – Categorias de Análise do Grupo Focal

Categorias	Subcategorias
Impacto do contexto social	Pandemia da Covid-19; ensino remoto; reformismo curricular; polarização político-ideológica; ultraneoliberalismo; conservadorismo; ataques à Educação, à Ciência e à Cultura; precarização do trabalho docente.
Condições de oferta do EM	Tipos de escola (tempo integral ou não); turnos de oferta; redes de ensino; sistemas de ensino.
Impactos do NEM e da BNCC na formação durante o ensino médio	Fragmentação curricular e tratamento superficial de conteúdos; perdas qualitativas e quantitativas nos conteúdos específicos; vivências positivas.
Impactos do EM para a formação inicial de professores	Estímulo oferecido no EM sobre os conteúdos de história, que influenciou a escolha profissional; insegurança na transição para o ensino superior; falta de compreensão sobre documentos normativos como a BNCC e a BNC-Formação.

Fonte: Grupo Focal

Esses achados reforçam que o Novo Ensino Médio intensificou desigualdades e fragilizou a formação crítica dos estudantes, sobretudo nas escolas públicas. Embora algumas experiências tenham promovido habilidades úteis, o enfraquecimento dos conteúdos específicos impactou negativamente a formação inicial dos futuros professores, algo já bastante discutido por Dermeval Saviani, desde **Escola e Democracia**, e presente ainda em suas críticas mais recentes em relação ao currículo e à BNCC (Saviani, 2016; 2022; Saviani, 2024; Saviani, 2025a).

Os resultados do grupo focal corroboram as tendências apontadas pela literatura. Do ponto de vista teórico, as falas reforçam as análises de Libâneo (2022) e Saviani (2022) sobre a perda da dimensão formativa do ensino e a redução da docência a práticas técnicas e prescritivas. A ênfase em competências socioemocionais, destacada pelos licenciandos como uma experiência pontual positiva, pode ser compreendida – conforme Frigotto (2018) – como expressão do ideário de responsabilização individual e de adaptação ao mercado. Por outro lado, as lacunas formativas e o desconhecimento de documentos como a BNCC e a BNC-Formação refletem a distância entre a formação inicial e as políticas que regulam a prática docente, questão já discutida por Silva (2007), ao tratar da desarticulação entre teoria e prática na formação de professores.

Assim, a triangulação entre a literatura, as falas do grupo focal e a análise dos documentos evidencia que a Reforma do Ensino Médio, ao privilegiar um modelo pedagógico instrumental e competências fragmentadas, repercute diretamente na formação inicial dos



futuros professores de História, comprometendo o desenvolvimento de uma postura crítica, investigativa e socialmente engajada.

A análise da produção científica revelou consenso entre os autores já apontados de que a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei n.º 13.415/2017, representa um retrocesso educacional, alinhado à racionalidade neoliberal que orienta as atuais políticas curriculares, algo corroborado por Silva, Chrispino e Melo (2025).

Na categoria “**Impacto do Contexto Social**”, destaca-se o cenário bastante crítico em relação à educação, deflagrado a partir de 2016, com o golpe jurídico-midiático-parlamentar (Saviani, 2018; 2020). Os participantes da pesquisa apontaram a redução da carga horária da formação geral básica e a priorização de Itinerários Formativos, frequentemente desvinculados da realidade escolar. Essa lógica, como assinalam Silva (2007) e Frigotto (2018), evidencia a transposição de valores do mercado para o campo educacional, convertendo o ensino médio em um espaço de formação instrumental voltado à empregabilidade. Nessa perspectiva, o papel formativo da escola é deslocado para um ideal de eficiência e desempenho individual, fragilizando a dimensão crítica do processo educativo. Libâneo (2022) complementa as análises, apontando que tal movimento acarreta a fragmentação curricular e o esvaziamento dos conteúdos científicos e humanistas, comprometendo a construção do pensamento autônomo e reflexivo.

O processo de elaboração da BNCC, conforme apontam Azevedo e Castro (2022) e Germinari e Mello (2018), reforçou esse cenário, ao apresentar baixa participação de professores e elevada influência de grupos empresariais e movimentos como “Todos pela Educação” e “Movimento pela Base”. Essa configuração evidencia o predomínio de uma agenda que valoriza competências e habilidades em detrimento do conhecimento histórico, conformando um currículo tecnicista e descontextualizado.

Além disso, como parte dos ataques à educação, à ciência e à cultura, observou-se a precarização do trabalho docente, que se agudizou no período pandêmico. Embora os estudantes não tenham destacado as dificuldades docentes diretamente, todos apontaram as deficiências do ensino remoto. No âmbito mais amplo, vale pontuar a ausência de consulta significativa aos professores em relação à finalização da BNCC e do NEM, a fragilidade das políticas de formação continuada e o incentivo à contratação por “notório saber”. Tais elementos reforçam o diagnóstico de Saviani (2007) sobre a desvalorização estrutural da profissão docente no contexto das políticas neoliberais.

Na categoria “**Condições de Oferta do EM**”, observou-se que as orientações curriculares do Estado, embora propostas pelo governo Temer como articuladoras de todas as



políticas de educação básica, dependem de uma multiplicidade de variáveis para serem operacionalizadas, como: a forma de gestão escolar; o tipo de escola (de Tempo Integral ou não); a rede de ensino; o sistema de ensino; e a formação e atuação dos grupos de profissionais que compõem a escola. Essas variáveis são mediações presentes no cotidiano escolar que influenciam diretamente as relações interpessoais e os processos formativos no EM, algo pouco pontuado nos estudos da área de ensino e de educação, como confirmado na Revisão Sistemática de Literatura sobre o Novo Ensino Médio, realizada por Silva, Chrispino e Melo (2025).

Na categoria **“Impactos do NEM e da BNCC na formação dos estudantes durante o ensino médio”**, é visível na fala dos participantes a fragmentação curricular e o tratamento superficial de conteúdos, já que a maioria dos participantes relatou a falta de articulação entre os componentes das Ciências Humanas com os Itinerários Formativos, tidos como superficiais. Houve também a indicação da redução da carga horária das disciplinas de História, Filosofia, Geografia, Sociologia e Português, que foi apontada como fator de desmotivação e lacuna formativa.

No caso específico do ensino de História, a proposta do NEM é que a disciplina seja diluída na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, enfraquecendo sua identidade epistemológica e seu potencial formativo. Como observa Rüsen (2001), o ensino de História é essencial para o desenvolvimento da consciência histórica e da compreensão crítica da realidade; sua marginalização implica a limitação da capacidade analítica dos estudantes e do próprio papel do professor como mediador do saber histórico.

O aspecto diferencial, apesar das críticas, foi o de que os estudantes reconheceram ganhos na sociabilidade a partir dos trabalhos em grupo, adensamento do repertório cultural, mobilização de interesse em temáticas da história regional e contribuições à escolha do curso de graduação, embora essas experiências tenham sido pontuais e pouco articuladas à formação científica.

Na última categoria, **“Impactos do EM para a formação inicial de professores”**, os participantes destacaram como positivo o estímulo oferecido no EM sobre os conteúdos de História, que influenciou na escolha do curso de graduação, o despertar da curiosidade sobre assuntos específicos de história e o reconhecimento, no caso do Instituto Federal da importância da qualificação dos professores; mas também apontaram a insegurança na transição para o ensino superior em relação ao domínio dos conteúdos da História relativos ao EM.

Sobre o nível de conhecimento acerca da BNCC e da BNC-Formação (Resolução n.º 1/2019), os estudantes do 4º semestre manifestaram pleno desconhecimento, enquanto o



estudante do 8º semestre apontou aspectos gerais sobre as políticas curriculares, o que aponta a necessidade de adensamento da dimensão pedagógica no Curso de Licenciatura.

No caso específico da instituição escolhida para a pesquisa, essa dimensão vem sendo reduzida intencionalmente por meio de ações dirigidas pela gestão central e corroborada, em parte, pela gestão de alguns cursos e de alguns professores, que têm diminuído tanto a quantidade de disciplinas pedagógicas como a carga horária das mesmas. As últimas ações da gestão superior determinaram a redução do módulo de oferta para 15 semanas, para otimizar o calendário acadêmico e operar com quatro períodos letivos em 12 meses, e definiram mais corte de carga horária das disciplinas pedagógicas, reduzindo-as a: Fundamentos de Didática, Políticas Educacionais, Psicologia da Educação e Educação Especial, com 45 horas. Esse movimento não é casual e se coaduna diretamente, no âmbito de uma IES pública federal, com as ações conservadoras, neotecnicistas e neoliberais.

Considerações finais

A pesquisa permitiu concluir que a percepção dos licenciandos do Curso de História, egressos do Novo Ensino Médio, alinha-se às análises da área da educação, apontando que a BNCC e a Reforma do Ensino Médio consolidam um modelo educacional neotecnicista e alinhado à lógica neoliberal, que prioriza competências instrumentais em detrimento da formação crítica e humanista, gerando perdas qualitativas importantes aos estudantes do Ensino Médio.

Os resultados apontam que as mudanças curriculares reduziram o espaço do ensino de História, desvalorizando o professor e comprometendo a construção da consciência histórica. As percepções dos licenciandos revelaram que o NEM não ampliou a autonomia dos estudantes, mas intensificou as desigualdades entre a oferta do ensino público e privado e o esvaziamento de conteúdos. Os resultados do grupo focal evidenciam também que as diferentes condições de oferta, em sistemas de ensino e escolas de tipos ou redes diferentes, impactam fortemente as aprendizagens e o desenvolvimento dos estudantes.

Assim, torna-se essencial que os cursos de licenciatura, mais focados apenas nos conteúdos específicos, promovam espaços de debate, formação crítica e resistência às políticas que desvalorizam a educação pública e o ensino de História.



REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p.135-153, jun. 2013.
- ARAUJO, G. C. de; NASCIMENTO, R. P. do. “Educação Já!” e a governança federativa: a nova investida do movimento Todos Pela Educação na definição do Sistema Nacional de Educação. **Educar em Revista**, v. 36, p. e77534, 2020.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- AZEVEDO, C. B. de; CASTRO, D. Q. B. da C. A Base Nacional Comum Curricular e as mudanças para o ensino de História no Ensino Médio. **Ensino em Re-Vista**, v. 29, n. 1, p. 1–24, 2022.
- BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. esp. p. 1367-1382, dez. 2015.
- BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete Angelina; TAVARES, Marialva Rossi (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013.
- BERENGER, M.M.; ELLIOT, L.G.; PARREIRA, A. Grupo Focal. In: ELLIOT, L.G. (Org). **Instrumentos de avaliação e pesquisa: caminhos para a construção e a validação**. Rio de Janeiro: Wak, 2012. p. 229-279.
- BEZERRA, V. O.; ZANDAVALLI, C. B. A reforma do ensino médio: privatização educacional. **Retratos da Escola**, v. 11, p. 603-618, 2017.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2013.
- BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2025.
- BRASIL. Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, p. 21-24



CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, v. 16, n.º 35, p. 285–293, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 31 de maio. 2024.

CUNHA, Eduardo Carlos Souza; MÜLLER, Eucinéia Regina. Avaliações em larga escala: uma tentativa de controle, regulação, captura e padronização do cotidiano escolar. **Cadernos da Fucamp**, Campinas, v. 17, n. 29, p. 143-163, 2018.

DUARTE, R. G.; SILVA, D. S. A reforma do novo ensino médio brasileiro e o avanço das ideias neoliberais nas políticas educacionais. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 19, n.º 37, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7512>. Acesso em: 1 jun. 2024.

FERRETI, C.J.; SILVA, M.R. da. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do ensino médio. **Trabalho Necessário**, v.17, n. 32, jan./abr. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos. Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.

FREITAS, Luiz Carlos. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (esp.), p. 965-987, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produção do conhecimento em educação num contexto de estado de exceção e interdição dos direitos. **Holos**, ano 34, v. 5, p. 245-258, 2018.

GATTI, Bernadete. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernade Angelina; TAVARES, Marialva Rossi (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origem e pressupostos. v. 1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 47-69.

GERMINARI, G. D.; MELLO, P. E. D. de. Reforma do Ensino Médio e a BNCC: confrontos narrativos, estratégias de imposição e impactos no ensino de História. **Revista Interacções**, v. 14, n. 49, p. 7–24, 2018.

HILÁRIO, W. F. de A.; ZILIANI, R. de L. M. Lugares do trabalho no currículo de referência de Mato Grosso do Sul para o novo Ensino Médio. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 01–22, 2024a. DOI: 10.47328/rpv.v13i2.16904. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16904>. Acesso em: 31 maio. 2024.

HILÁRIO, W. F. de A.; ZILIANI, R. de L. M. Trabalho e Projeto de Vida no Novo Ensino Médio em Mato Grosso do Sul: discursos e modos de subjetivação juvenil. **Revista Espaço**



Pedagógico, [S. l.], v. 30, p. e14378, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14378. Disponível em: <https://seer.ufp.br/index.php/rep/article/view/14378>. Acesso em: 31 maio. 2024.

KUENZER, A.Z. Trabalho e escola: a flexibilidade do Ensino Médio no contexto do Regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr. 2017.

KUENZER, A.Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, v. 21, n.º 70, p. 15-39, abr. 2020 a.

KUENZER, A.Z. Sistema Educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.25, n. 1, p. 57-66, jan. 2020 b.

KUENZER, A.Z. PL 1.603/1996: o jogo ideológico e econômico da educação dos mais pobres no Brasil neoliberal. **Revista Trabalho Necessário**, v.21, n. 44, p. 01-12, 2023.

LEHER, Roberto. Mercantilização da educação, precarização do trabalho docente e o sentido histórico da pandemia de Covid-19. **Revista de Políticas Públicas**, v. 26, Esp., p.78-102, 2022, ago./dez. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. O declínio da escola pública brasileira: apontamentos para um estudo crítico. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2022. Cap.7.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira (orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 44-87.

LOURENÇO, O. B.; DUARTE, R. G.; SILVA, D. S. A percepção dos professores de Educação Física sobre a política do novo Ensino Médio na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 13, n.º 2, p. 01–22, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i2.16898. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16898>. Acesso em: 31 de maio. 2024.

MALANCHEN, Júlia. **Cultura, conhecimento e currículo [livro eletrônico]: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2022.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020017, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8656967. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 10 out. 2025.

MARTINS, E. M. **Todos pela Educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira? Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2016.

MARTINS, Erika Moreira; KRAWCZYK, Nora Rut. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: o caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. **Rev. Port.**



de Educação, Braga, v. 31, n. 1, p. 4-20, jun. 2018. Disponível em: http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872018000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 out. 2025.

NASCIMENTO, A. A. do; GARCIA, S. R. de O.; CZERNISZ, E. C. da S. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio: a prevalência da formação para o mercado de trabalho. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 17, p. e5747037, 2023.

OKOLI, C. Guia para realizar uma revisão sistemática da literatura. **EaD em Foco**, v.9, n.º 1, e748, 2019. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/748/359>

OLIVEIRA, K.R.R. Reflexões acerca do Novo Ensino Médio em Mato Grosso do Sul. **Revista de Educação**, Caruaru, v.9, n. 18, p. 1-16, 2023.

OLIVEIRA, V. L. O ensino de História no contexto do novo ensino médio. In: *Congresso Nacional de Educação – CONEDU*, 7., 2021, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: CONEDU, 2021.

PERBONI, F.; LOPES, M. de L. de M. F. Reforma do ensino médio no Mato Grosso do Sul. **Retratos da Escola**, v.16, n. 35, p. 377–397. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i35.1490>. Acesso em: 31 de maio. 2024.

PONTES, Júlio Gabriel Medeiros de Souza. **Contradições entre o público e o privado: análise da atuação do Movimento Todos Pela Educação (MTPE) durante o processo de formulação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)**. Orientador: Gilmar Barbosa Guedes. 2021. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

RIBEIRO, R. M.; SOUSA, S. Z. A controvérsia sobre avaliações em larga escala no Brasil: continuum argumentativo. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e250287, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/QDntdnHTXyfm3vpSCk4s46t/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2025.

SANTOS, M. A. L. Ensinar história na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências. **Educar em Revista**, v. 37, p. 1–24, 2021.

SANTOS, N. M. A estrutura da Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de História. **Journal of Education Science and Health**, v. 4, n. 2, p. 1–14, 2024.

SANTOS, R. F. dos. Percalços e complexidades da implementação do novo ensino médio em tempos de pandemia. In: **Seminário Formação Docente: intersecção entre universidade e escola**, v.4, n. 4, p. 1– 9, 2021. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/7478>. Acesso em: 31 de maio. 2024.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. In: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER,



Stela; MELLO, Suely Amaral. **Teoria Histórico-Cultural: Questões Fundamentais para a Educação Escolar**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 77-101.

SAVIANI, Dermeval. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 27-46.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica na era das máquinas inteligentes. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 23, p. e2025046, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/75176>. Acesso em: 10 nov. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista de Educação**, v.4, p. 54-84, 2016b.

SAVIANI, Dermeval. História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2022. Cap.1.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2025.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, e21512, jan. 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592020000100202&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo no mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, trabalho e educação**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2024.

SENADO pode ter a palavra final na Reforma do Ensino Médio. **Senado Notícias** Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2024/04/senado-pode-ter-palavra-final-na-reforma-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 10 set. 2025.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 1–54, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/1532>. Acesso em: 16 jan. 2025.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, p. e214130, 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da; CHRISPINO, Alvaro; MELO, Thiago Brañas de. Revisão sistemática da literatura sobre o Novo Ensino Médio (2017–2023). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.33, n. 126, p. 1-28, jan./mar. 2025.

SORDI, Mara Regina Lemes *et al.* Indicadores de qualidade social da escola pública: avançando no campo avaliativo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n.º 66, p. 716-753, 2021.



SOUSA, Clarilza Prado de; FERREIRA, Sandra Lúcia. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.º 48, p. 13-23, jan. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217535202019000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2025.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.



SOMOS A “CHUVA QUE LANÇA A AREIA DO SAARA SOBRE OS AUTOMÓVEIS DE ROMA” OU SOBRE SEIS MOVIMENTOS DE DESCOLONIZAÇÃO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Maria Luiza Sussekind

Quando falamos sobre um assunto, aprendemos mais do que quando ouvimos o outro falar sobre esse assunto. Um exemplo horroroso, mas um ótimo exemplo da conversa como uma metodologia de pesquisa, é a Cultura Incel, a “machosfera” e os ataques e tiroteios em massa em escolas. Esses meninos, aos 14 anos de idade, aprendem como planejar um assassinato em massa ao ouvir o outro contar como isso foi feito em outro lugar. Porque, muitas vezes, quem o planejou não está presente para relatar: está preso ou está morto.

Defendemos, entre outras coisas, por isso, a aprendizagem entre pares: relatos de diferentes práticas e como essas conversas vão ressignificando e criando outros conhecimentos em outros contextos, e como os professores se formam a partir dessas conversas de corredor, como é trabalhado por Foucault.

Introdução

Pensando na conversa de hoje, diria que uma das cenas mais marcantes do filme Bacurau (2019) é a chegada dos chamados forasteiros, por dois motivos: primeiro, porque ali reside um debate ontológico, quando eles perguntam: “quem nasce em Bacurau é o quê?” E logo a criança responde: “É gente.” Essa situação me remete a um debate particularmente denso sobre a questão dos assassinatos de conhecimentos, os epistemicídios. Vejo-os como geradores de genocídios.

Outro momento marcante da chegada dos forasteiros é a questão do museu, quando os moradores da cidade os convocam para conhecerem o museu local, ressaltando a importância daquele espaço para os munícipes. Em paralelo com a (des)valorização dos museus em nosso país, em 2018, diante de todo o cenário político que se desenhava no país, também vimos o Museu Nacional, no Rio de Janeiro, queimar. Como proposto por Michel de Certeau (1994, 1996), a memória não é localizável no tempo e no espaço; ela é um “anti-monumento”, um “anti-museu”, uma “anti-história”. O que conservamos e o que destruímos falam muito sobre como entendemos as nossas histórias e as nossas memórias: nossos monumentos, portanto, falam muito sobre o que queremos visibilizar e invisibilizar. Por isso é dito: “Se for para



Bacurau, vá na paz”, pois estamos caminhando sempre em um território de guerra permanente. E uma dessas guerras mais potentes é a guerra da história única. Nesse sentido, insurge-se o pensamento decolonial, tratando da importância de contarmos as “outras” histórias e de combater a violência epistêmica do patriarcado branco e do “Norte” epistemológico.

Outro exemplo são as ocupações estudantis. O centro do debate político na época em que elas aconteceram era tomado pelos estudantes, que provocavam a ira de comunidades escolares e de professores, inclusive. Um momento marcado por muita violência simbólica e pessoal. Apesar disso, no campo político, o jogo foi equilibrado: uma aliança com os trabalhadores da educação transformou o “tsunami conservador” que vinha em cima das escolas em um “tsunami da educação”.

O processo de reconhecer que não existe um movimento, por si só, remete ao pensamento decolonial: descentrar do grande “Norte” é multiplicar as referências e deslocar as teorias, e não encontrar novos centros e periferias. Reconhecer, para depois fazer a arqueologia: descentrar, escavar, inverter, subverter, burlar, caminhar pelas brechas.

Descentrar não é multiplicar os centros de poder e significação, de maneira a estabelecer alternativas ocasionais entre um centro e outro. Também não é manter um centro único, porém provisório no tempo. É conceber que todo centro é instável e fugidio; sujeito à disputa, no tempo e no espaço. (Lopes, 2015, p. 447)

Convém reforçar que descentrar não é estabelecer alternativas, é estabelecer a impossibilidade (Sussekund, 2014) de um centro único; inclusive, do ponto de vista da pesquisa científica. A partir dessas colocações, dividi o movimento de descolonizar a pesquisa científica em educação em seis movimentos, sendo três inversões e três deslocamentos, aqui reagrupados para fins de literatura acadêmica.

Somos “a sereia que dança, a destemida Iara. Água e folha da Amazônia” ou o paradigma do oprimido e o sul epistemológico: a inversão epistemológica

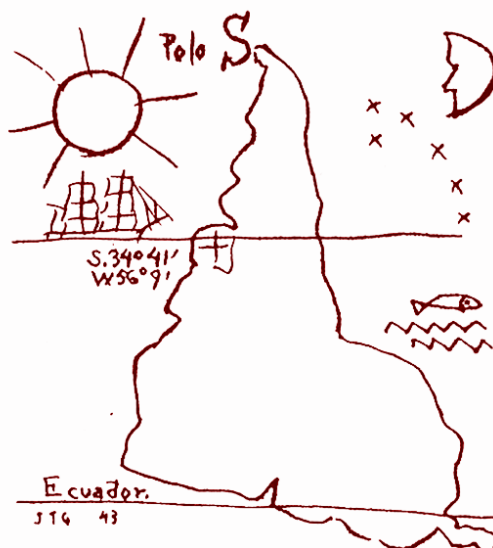
Pensando na fala de Hobsbawm: “a ciência eurocêntrica se encerrou no século XX” (1995), podemos ir além, sugerindo que essa ciência mais criou problemas do que os solucionou. Ela não conseguiu solucionar nem os problemas que ela mesma criou.

As pessoas do Novo Mundo foram “dissecadas sob olhos brancos, os únicos olhos reais” (Fanon, 1967, p. 87).



Nesse sentido, Fanon (1967) anuncia que é preciso olhar o mundo de outra forma, similar à inversão proposta por Torres García (1943) para uma “outra Geografia”.

Imagem 1: América Invertida, 1943, Joaquín Torres García.



O pesquisador português João Arriscado Nunes (In: Santos, 2004) chama a atenção para a construção de um Paradigma do Oprimido, a partir da obra de Paulo Freire, e outras tantas, que se conectam por olhar o “Norte” epistêmico por outros lados. Especificamente no Brasil, mas com ramificações na América Latina e América do Norte, esse paradigma se põe como um pensamento de resistência, um corolário imenso de apego teórico, indo do mais crítico ao mais pós-crítico.

E, nessa direção, quando pesquisamos, vimos admitindo que existe nas escolas uma realidade não documentada, a qual os modelos fixos de pesquisa de campo (do “Norte”) não compreendem; e, sim, estamos criticando o modelo marxista (Ezpelleta; Rockwell, 1989). Em 1997, o pensador indiano Shiv Visvanathan usou a expressão “*cognitive justice*” (justiça cognitiva), dizendo que, no mundo da ciência e da técnica, é necessário o fim dos epistemicídios, o fim do movimento de tornar conhecimentos menores, inexistentes e vítimas. No campo da agricultura, ilustra o autor, existe uma imensa injustiça cognitiva: o Ocidente vai até a Índia vender um software de previsão do tempo, desconsiderando as tradições e conhecimentos milenares dos indianos sobre o clima.

Essa ideia é apropriada por Boaventura de Sousa Santos (2018), que sugere que a justiça cognitiva é uma forma de coexistir, de solidariedade. Esse mesmo pensador enfrenta a famosa “Tese 11”, de Karl Marx, e a reescreve, enfatizando que, apesar de “menos elegante” que o



original, seria-nos mais útil imaginar que filósofos, filósofas, cientistas sociais e humanistas devem colaborar com todos aqueles e aquelas que lutam contra a dominação no sentido de criar formas de compreensão do mundo que tornem possíveis práticas de transformação do mundo que libertem conjuntamente o mundo humano e o mundo não-humano (Santos, 2018).

O propósito de usar essa ideia de Santos foi mostrar como, a partir dele, articulamos uma série de epistemologias e pensamentos decoloniais. O próprio autor ficou muito identificado como um grande decolonial, mas nem ele mesmo parece ter conseguido praticar suas propostas teóricas. Então, quando assumimos essas falas, temos que agir. A escolha decolonial é uma escolha política e, portanto, é uma escolha ética. Quando falamos de pesquisa e de conhecimentos científicos, falamos de citar os nossos colaboradores e ver se não vamos deixar essa fonte em perigo ao citá-la. Quer dizer; se por um lado temos todo um movimento de reconhecer a autoria dos currículos e das culturas de professores, estudantes e das pessoas comuns no cotidiano, sabemos que existem outras conversas que podem expô-los a situações, hoje, de perseguição ou como perseguidores. Num campo de resistência, todo cuidado é necessário e toda coerência implacável.

Outro deslocador de teorias em suas obras é o próprio Paulo Freire, quando diz que nunca falou, por exemplo, que a “luta de classes ajudava a entender tudo” (1992, p. 47). Autores do campo do gênero e dos estudos feministas, como Paul B. Preciado (2019), falam sobre as revoluções subalternas, espaços onde as lutas são invisíveis.

Nunca entendi que as classes sociais, a luta entre elas, pudessem explicar tudo, até a cor das nuvens numa terça-feira à tardinha, daí que jamais tenha dito que a luta de classes, no mundo moderno, era, ou é, o motor da história. Mas, por outro lado, hoje ainda, e possivelmente por muito tempo, não é possível entender a história sem as classes sociais, sem seus interesses em choque. (Freire, 1992, p. 47)

Em consonância, ainda, com Kimberlé Crenshaw (1989), que nos lembra que a luta precede a teorização, ou seja, primeiro, a “sereia dança” (Veloso, 1989). A academia não inventou todas essas teorias: elas vêm da luta. A autora também reflete sobre a interseccionalidade: por exemplo, nas relações de trabalho, se você não foi contratada, isso não se deu só por sua negritude: você não foi contratada por ser mulher, negra, periférica, mãe. É um entendimento do sistema de opressões em que se olha o racismo cortado em seções. O desenvolvimento dessa teoria nos leva a caminhar da ideia de globalização para a “glocalização” (Sussekind; Merladet; D’Avignon, 2022), um movimento que devora o local e reflete as estruturas e os sistemas de opressão, dominação e discriminação.



Muito antes de tudo isso, Lélia Gonzalez (1988) já tinha chamado a atenção para a existência de toda uma supressão de humanidade na forma de entender o direito e as falas dos sujeitos e das pessoas, ao defender um feminismo que se identificasse como “afro-latino-americano”. Atualmente, escritores como Conceição Evaristo e Itamar Vieira Júnior nos criam um alerta: ao usar as nossas histórias na pesquisa científica, não as trate como pequenas histórias. Como as escritas femininas, pobres, que se apagam e visam “a própria perda” (Certeau; Giard; Mayol, 1996). As chamadas “outras escritas” são ações de conhecimento como deslocamento. As histórias que contamos são para fazer a luta contra a história única, a economia única, a forma de pesquisar única, uma luta contra o fascismo epistemológico (Sussekind; Pavan, 2019, p. 2).

Não é possível, argumentamos, entrar hoje em uma conversa ou em sala de aula sem ter uma prática de escuta, sem fazer um movimento de decolonialidade, portanto. É nosso papel de intelectual público: incomodar e deixar essas pessoas com um pouco de medo de alguma coisa. E, por outro lado, acho que, ouvindo as histórias das pessoas que são negadas, esquecidas, periferizadas, faremos um movimento de valorizar e de conhecer outras coisas.

Temos um capítulo de livro recém-publicado, chamado “Desperdício de folha não é currículo” (Sussekind; Pimenta; Oliveira, 2025), no qual narramos sobre um estudante que, cansado de escrever, em uma dessas Provas Platô, declarou: “isso não é possível, gastar tanta folha. É desperdício de folha, não pode ser currículo”. Com isso, pegamos um artigo de Pinar (2025), do qual eu tinha acabado de fazer a revisão técnica da tradução, e que fala do Pasolini como intelectual público e de como esse intelectual escolheu se expor até com seu corpo para provocar na sociedade esse incômodo da transformação. E Pinar diz que nós, pedagogos, somos intelectuais públicos, tal como Pasolini, e inclusive colocamos nossos corpos nessa luta da vida nas escolas, como foi durante o período da pandemia da Covid-19.

Um exemplo de que ouvir não é concordar; valorizar a fala do outro não é nem concordar com o outro, mas sim criticar com legitimidade e com tratamento teórico, problematizando, oferecendo outros caminhos de entendimento, desconstruindo e deslocando o que incomoda.

Nilda Alves (2003) diz que deve ser desfeito e desaprendido o movimento na direção do senso comum para entendê-lo como algo a ser superado, fazendo uma inversão epistemológica. Criar conhecimento é uma prática social: todos nós criamos conhecimentos, todos os conhecimentos são práticas dos seres humanos, e são as estruturas sociais, culturais, curriculares e políticas que tornam alguns conhecimentos mais importantes que outros. Por isso fazemos a



Crítica ao modelo da ciência moderna, que, para se "construir", teve a necessidade de considerar os conhecimentos cotidianos como "senso comum" a serem "superados" pelos conhecimentos científicos. Isso significou, na história das ciências, entendê-los como menores e mesmo equivocados, sem compreender os múltiplos sentidos e usos que tinham para os praticantes dos cotidianos (Alves, 2003).

Somos “a sombra da voz da matriarca da Roma Negra”: duas inversões teóricas

A primeira inversão teórica fazemos (Carmo; Lima; Sussekind, 2024) a partir da obra de Silvia Federici (2019, 2023), na qual a autora retoma a equação da acumulação capitalista e identifica que ali falta o fator do trabalho feminino. Outras autoras de estudos feministas dentro do pensamento decolonial já haviam identificado o poder dessa quantia diferencial da força de trabalho feminina, o quanto o trabalho doméstico está articulado ao nexos causal da própria mais-valia. E, hoje, há números para avaliar essa questão.

No cerne do capitalismo, encontramos não apenas uma relação simbiótica entre o trabalho assalariado contratual e a escravidão, mas também, e junto a ela, a dialética que existe entre acumulação e destruição da força de trabalho, tensão pelas quais as mulheres pagaram o preço mais alto com seus corpos e suas vidas (Federici, 2017, p.37).

Gayle Rubin (1975) afirma que Engels (1987) errou quando entendeu que primeiro nasceu a propriedade e depois a dominação de gênero. Outras pesquisadoras do pensamento feminista, como Joan Scott (1986) e Gerda Lerner (2019), corroboram Rubin ao defenderem que, primeiro, surgiu a dominação sobre as plantas, os animais, as mulheres e, depois, sobre os diferentes, sendo tecnologias complementares e em permanente adaptação e precedendo a organização familiar e o conceito de propriedade. A obra de Certeau, organizada por Giard, é valorizada no campo científico exatamente quando o autor vai entender a questão do trabalho das mulheres, especialmente a invisibilidade desse trabalho.

Esse trabalho feminino é a inversão teórica, o ponto zero do capitalismo, muito decisiva e que se aprofunda no diálogo com as obras dos grandes pais do pensamento crítico, que se contrapõem às argumentações de Gayle Rubin e Gerda Lerner, apontando que, para além da dominação capitalista, o próprio capitalismo nasce, se conecta e sobrevive a partir de uma relação sexo-gênero, fundamental para a criação do próprio sistema e que o precede, não o contrário. Rubin aborda o pensamento marxista identificando o papel das mulheres dentro da sociedade capitalista. Ela argumenta que a reprodução da força de trabalho depende do trabalho



doméstico das mulheres para transformar as mercadorias em sustento para a classe trabalhadora. O sistema do capitalismo não pode gerar excedentes sem mulheres, embora a sociedade não conceda às mulheres acesso ao capital resultante. Certos valores e entendimentos fazem com que a sociedade transforme uma potencial sexualidade biológica em produtos da atividade humana. O próprio desejo sexual está envolvido nessa produção: não é à toa que o mercado da pornografia é um dos mais rentáveis do planeta e museus de arte têm quatro a cinco vezes mais mulheres expostas do que autoras.

Essa relação, portanto, é uma relação de dominação, de subordinação, mas pautada, entendemos, em troca de obrigações. Uma delas é a proteção financeira e social. Essas pensadoras argumentam que Marx, Engels, Lévi-Strauss, Freud, Lacan, dentre outros, estavam todos errados; nenhum compreendeu a dominação de sexo-gênero em sua dimensão de tecnologia relacional que distribui força, propriedades, recursos, obrigações, sujeições e privilégios. Existe um equívoco, inclusive: o sistema capitalista não pode gerar excedente sem que as mulheres sejam colocadas; não pode funcionar sem sua força de trabalho. Sem contar, aliás, a força compulsória de gerar, educar, vestir, alimentar os filhos da classe trabalhadora, mas sem que essas mulheres possam ser beneficiadas pelos frutos desse próprio capitalismo.

Os padrões de opressão das mulheres e dos homens – já que se trata de uma relação de opressão de sexo-gênero, também serão de alguma forma oprimidos e envolvidos em trocas de proteção e benefícios – estão relacionados a essas construções e com uma evolução das tecnologias de dominação e de apropriação e aprendizagem. Ao trazer, novamente, Gayle Rubin, que aborda o tráfico de mulheres ao realizar uma leitura de “Ensaio sobre o dom”, de Marcel Mauss, ela diz que “dar de presente uma filha ou irmã é uma transferência de acesso sexual, de status genealógico”. Então, o sistema/mercado do casamento, que foi estudado por tantos pesquisadores da história das mentalidades e da história do cotidiano, é visto de uma forma muito interessante a partir da ótica sexo-gênero.

Cabe relembrar, nesse momento, que os genocídios se nutrem desses epistemicídios, e essas necropolíticas têm origem o patriarcado, e não o capitalismo. Essa é a segunda inversão teórica, baseada no entendimento do poder do patriarcado.

Nosso “som te cega” ou contra a mise-en-scène malinowskiana: o deslocamento metodológico

Coexiste, contudo, com esta história e existência documentadas, outra história e existência, não documentada, através da qual a escola toma forma material, ganha vida. Nesta história, a determinação e presença estatal se entrecruzam com as determinações e presenças



civis de variadas características. A homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola (Ezpelleta; Rockwell, 1989, p.13).

O etnógrafo George Marcus (1995), entre o fim dos anos 1990 e o início dos anos 2000, ficou muito famoso por falar da necessidade urgente de reinventar a pesquisa de campo. Ele diz que a *mise-en-scène* malinowskiana tem sido muito popular na nossa área e tem enganado os pesquisadores, já que se tornou um padrão na pesquisa de campo. E essa sensação de mudança é que vai gerar o movimento de superação da modernidade e reconhecimento da pós-modernidade e, indo além, o autor diz que precisamos de um trabalho de campo multilocalizado (ou multissituado), construído em colaborações cúmplices. Marcus se tornou uma referência na antropologia das sociedades complexas por defender uma etnografia pós-moderna na qual se assume que o lugar do estranho nos é familiar.

Modelos de pesquisa, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), são ótimos para pensarmos nesse trabalho de campo multilocalizado. E esse movimento de descolonizar metodologias nos introduz ao pensamento de produzir formas de criar conhecimento acadêmico que sejam aceitáveis, confiáveis, sem cair nos epistemicídios.

Um exemplo desta forma de pesquisar assumindo a multilocalidade reside em uma pesquisa que realizei. Inventei um formato de prova que é um registro escrito e desenhado das conversas complicadas que acontecem na minha aula. Com essa prova, criamos milhares e milhares de páginas de trabalho (Sussekind; Carmo; Nascimento, 2020). E recortando essas páginas, fizemos uma exposição, que gerou, além de um artigo, a participação de estudantes que continuam pesquisando e “re-criando” a metodologia em outros campos e espaços.

Um desses discentes, o Lucas, professor de música (Carmo; Lucas, 2025), defende em sua dissertação que conhecimentos são tecidos em rede, com base em seu estudo sobre comunidades virtuais. Um dos argumentos utilizados é que as escritas de currículo são documentos de escavação de deslocamento e reconhecimento. Nesse sentido, por exemplo, as conversas entre professores, trocando soluções pedagógicas num grupo de mensagens eletrônicas, podem ser reconhecidas como uma produção curricular.

Encerrando a questão do deslocamento metodológico, é importante pensarmos no antigo paradigma da indicialidade possível na criação do conhecimento, evidenciado por Ginzburg (1989), para entender que conhecimento é pista. Esse pensamento, ainda, foi enterrado pela hegemonia do pensamento científico.



Somos “o preto norte-americano forte. Com um brinco de ouro na orelha” ou Conversas complicadas e as palavras sopradas: o deslocamento epistemológico no campo do currículo

O próximo deslocamento a ser abordado é também epistemológico e toca a Reconceitualização do campo do currículo: são as conversas complicadas. É a ideia de que, quando pergunto, por exemplo, “quem vai ao banheiro, é o que?”, mostrando uma exposição dentro do banheiro, implicam-se diversas coisas nessa abordagem. Na educação, ao entendermos que os currículos são conversas complicadas, os próprios conteúdos se assumem, em suas histórias, como sendo conversas em si, e as aulas passam a ser vistas como uma obra de expressionismo abstrato, onde cores e formas respondem mais à interação do que às intenções e todos são artistas, de acordo com William F. Pinar em entrevista a mim concedida durante meu pós-doutoramento por ele supervisionado (Sussekind, 2013).

Uma das conversas complicadas que apareceram de forma evidente na pesquisa foi sobre o ódio. O artigo “Alfinetar: currículos, ódios e gêneros” (Sussekind; Carmo; York, 2020) surge, justamente, da nossa constituição nas conversas complicadas. Esse movimento de deslocamento teórico, aliás, é um movimento voluntário, feito no campo por volta de 1975, quando Pinar (1994, 2012) chefiava o Departamento de Currículo na Louisiana State University (LSU), e advoga a crítica virulenta a Freud, incredulidade em relação às metanarrativas, sendo impossível de se sustentar com Bourdieu, Foucault e Lévi-Strauss, colocando-os nas críticas também. Essa é uma ideia de “im-poderamento”, de tirar do lugar, um movimento que se inspira em Jacques Derrida. Na direção dos movimentos anteriores, não é trocar de centro, mas destituí-los de qualquer forma de poder.

Os recortes das Provas Platô utilizadas na pesquisa mencionada compuseram diversos artigos, entre eles, “O que aconteceu na aula? Políticas, currículos e escritas nos cotidianos da formação de professores numa universidade pública” (Sussekind, 2017), e revelam um pouco da percepção dos estudantes: um deles disse que “caiu muito o nível da UNIRIO depois da [implantação das] cotas”, e outro, na direção contrária, complementa dizendo que “entendeu melhor o racismo quando teve aula, finalmente, com uma pessoa negra, o que é muito raro nos bancos universitários” (Carmo; Lima; Sussekind, 2024).



Imagem 2: arquivo pessoal.

Eu nunca tinha refletido sobre a importância da construção de um currículo decolonial. Sempre escutamos sobre como o espaço universitário é elitista e excludente, e nessa disciplina pudemos debater sobre como a sociedade se movimenta quanto a isso, sobre como povos humilhados, assassinados e excluídos socialmente têm seu apagamento legitimado pela educação. E isso começa na escola, como criar uma educação emancipatória se a escola ainda determina o que é cultura e o que não é, se a escola ainda vê o aluno como uma página em branco pronta para receber informação, ignorando toda a bagagem que o aluno trás, fazendo com que ele deixe na porta da sala tudo que ele sabe, e principalmente, tudo que ele é. (ARQUIVO DE PESQUISA, 2020.2 – PROVA, p. 38).

Outra das respostas refletiu sobre a importância da construção de um currículo decolonial. E outro declarou que, em sua visão, “em poucos momentos, o debate centrou-se nos temas da disciplina proposta, como o feminismo, o ódio, questões políticas, como os movimentos em apoio a Luiz Inácio Lula da Silva e a Jair Bolsonaro, e um pouco de currículo” (Sussekind; Carmo; Nascimento, 2020).

Imagem 3: arquivo pessoal.

L7 matarei
meu cole-
guinha, isso
também é
criação cotidiana?

Na área de estudos dos cotidianos, é comum dizer que precisamos deslocar as teorias e reforçar a ideia de que os conhecimentos são tecidos em redes, a ideia de que todo mundo que pratica, pensa, e de que toda política é prática. Portanto, costumo concluir em aula que somos todos criadores de currículo. Em meio a uma prova, certa vez, encontro uma resposta inesperada, soando como um recado irônico: “matarei meu coleguinha, isso também é criação cotidiana?”

Concluindo... a linguagem é nada: o deslocamento epistemológico

A citação anônima que encerra a seção anterior já sugere seu desdobramento. Memes, dancinhas, milhares de palavras devoradas e vomitadas por segundo na internet... O mundo é um experimento linguístico devastador. Esse é o último movimento de deslocamento, mais sucinto, na direção de declarar que a linguagem não é nada. Pensando na preocupante afirmativa



que encontrei na prova, o que está dito naquela frase? A pessoa realmente vai matar o “coleguinha”?

Essa reflexão nos remete ao conceito de espetáculo, de Guy Debord, revisto por Giorgio Agamben, escrito no texto “Notas Marginais sobre os Comentários à Sociedade do Espetáculo” (Agamben, 2015). O espetáculo é uma guerra permanente. E, como espetáculo bélico, nossa política contemporânea se tornou esse devastador experimento linguístico que desarticula e esvazia tradições, crenças, ideologias, religiões e identidades. A palavra assumiu uma consistência autônoma, e ele acredita que sempre foi assim, por conta dos sistemas de dominação. O *experimentum linguae* é um espetáculo de terror, dominação e infecção pelo medo. O risco aqui é que a palavra – isto é, a não latência e a revelação de algo – se separe daquilo que revela e acabe adquirindo uma consistência autônoma.

Lembrando Derrida (*apud* Sussekind; Pelegrini, 2016), a palavra, ao ser soprada, se descola da experiência de quem a proferiu, assumindo possibilidades e sentidos de fixação similares, absurdos, opostos e inéditos, como os memes. O sistema patriarcal, nesse sentido, também é um sistema linguístico, binário, colonizador e devastador, como aponta Grada Kilomba (2019) em relação à língua portuguesa. A ideia de *des-entender* e dominar o outro através de sua língua, porém, não é uma novidade, e esse experimento linguístico precisa ser entendido como uma forma de infecção (Agamben, 2015).

Usando Derrida, Pinar (1994) argumenta que temos uma mania de acreditar que as palavras têm seus significados muito evidentes para todos, não apenas para seu locutor. Em outras palavras, tradicionalmente (remontando aos mitos de Platão, mas também à teologia cristã), pensamos que havia um estado original puro do ser (contato direto com as formas ou com o Jardim do Éden) que acidentalmente se corrompeu. Em contraste, Pinar usa Derrida para mostrar que nenhum termo, ideia ou realidade é puro dessa forma; um termo sempre e necessariamente “infecta” o outro, como uma conversa complicada.

Particularmente, não tenho a menor expectativa disso, justamente porque um termo sempre infecta o outro. Então, para eles, o “matarei meu coleguinha, isso também é uma criação cotidiana?” é um movimento, mais do que uma declaração ou ameaça. Ao ler Artaud, Derrida (2014) diz que a palavra, ao ser soprada para longe do corpo, deve ser alinhada numa ordem de uma verdade essencial, uma estrutura real. Ela se torna o próprio meio, no lugar da mensagem. Então, ao cair do corpo, a palavra se oferece para ser ouvida, recebida, e ela mesma se torna um espetáculo, a meu ver, agambiano.

Por isso, penso ser necessário considerar o papel das pessoas comuns na construção do mundo social (Certeau, 1994), em meio a essas palavras cifradas, decifradas, lidas e escritas.



As pessoas costumam inventar nos textos aquilo que não era a intenção deles, combinando fragmentos e criando algo não sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significados. Os meios podem até ser finitos, mas os produtos são infinitos. Certeau diz: o cotidiano é uma “festa multiforme” (1994, p. 211).

Embora haja entendimentos hegemônicos, reafirmamos, com Deleuze e Guattari (1995), que escrever, contudo, não tem nada a ver com significar. São regiões ainda por vir, agrimensuras.

Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir. (Deleuze; Guattari, 1995; Mil Platôs, p. 11).

Aprender, então, não é papel do filósofo ao lado de fora da caverna. Aprender é sempre um intermediário, um rizoma, é o rato no labirinto: não tem início, nem meio, nem fim. É um fluxo. O rizoma não começa nem termina. Nessa relação que sugerimos, pós-binária de estrutura-devir-acontecimento, não estamos abandonando as estruturas; estamos denunciando que as estruturas não podem ocupar o lugar de fundamento. E não damos uma alternativa à estrutura, como o devir-acontecimento. Estamos reafirmando que é movimento, que é fluxo, que é “im-poder”.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e...e...e...” Há nessa conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Para onde vai você? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis. Fazer tábula rasa, partir ou repartir do zero, buscar um começo, ou um fundamento, implicam uma falsa concepção da viagem e do movimento (metodológico, pedagógico, iniciático, simbólico...). [...] É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. Entre coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para a outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (Deleuze; Guattari, 1995, p.37)

Por isso, não acreditamos que as escolas conseguem manipular as pessoas e torná-las desobedientes; as pessoas vêm tentando isso há milênios, mas o famoso revolucionário antiditadura militar foi o Tenente Carlos Lamarca, que saiu da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) como primeiro colocado, lembrem-se sempre. Luís Carlos Prestes, nosso Cavaleiro da Esperança, apóstolo da liberdade e igualdade, era também um militar instado a obedecer. Doutrinação não funciona nem nas escolas nas quais a obediência e a disciplina são os maiores valores. Michel de Certeau prefere usar adesão, conveniência e, muitas vezes,



contingência, mas nem a obediência deixa de ser criativa. Nunca tome os outros por idiotas, ensinou (1994, p. 19).

Por isso, temos criado muitas formas de resistência, rizomatizado a vida, e inventado outras palavras e línguas que nos acolham e comuniquem de modo suleado e decolonial. Temos sido pajubás, comido pipoca, contado as histórias do Saci e morrido de um trem e, por isso, temos também cantado que “Quem não é recôncavo e nem pode ser reconvexo” (Veloso, 1989).

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. Notas à margem dos comentários sobre a sociedade do espetáculo. *In*: AGAMBEN, G. **Meios sem fim**: notas sobre a política. Tradução de Davi Pessoa. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 73-82.

ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, 2003.

BACURAU. Direção: Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles. [S. l.]: Vitrine Filmes, 2019. 1 filme (131 min).

CARMO, L. A. do; LIMA, J. de S.; SUSSEKIND, M. L. Nem toda mulher é bunda, nem toda professora é branca. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 67, fev. 2024.

CARMO, L. T. do. **Composições curriculares na educação pública**: caminhos possíveis da prática docente em música. 2025. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, M. de; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano**: 2. morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1996.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Platô 1: Introdução ao Rizoma. *In*: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 1, p. 15-45.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.



EVARISTO, C. A escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (orgs.). **Escrevivência: a escrita de nós**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FEDERICI, S. **Além da pele: repensar, refazer e reivindicar o corpo no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Elefante, 2023.

FEDERICI, S. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. São Paulo: Elefante, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARCIA, J. T. **América invertida**. Uruguai, 1943. 1 desenho, nanquim sobre papel.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GONZÁLEZ, L. Por um feminismo afrolatino-americano. **Revista Isis Internacional**, Santiago, v. 9, p. 133-141, 1988.

HOBBSBAWM, E. J. **A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LERNER, G. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. São Paulo: Cultrix, 2019.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 21, n.º 45, p. 445-466, 2015.

MARCUS, G. E. Ethnography in/of the world system. **Annual Review of Anthropology**, Palo Alto, v. 24, p. 95-117, 1995.

MATURANA, H. **Da biologia à psicologia**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PINAR, W. F. **Autobiography, politics and sexuality: essays in curriculum theory, 1972-1992**. New York: Peter Lang, 1994.

PINAR, W. F. Pasolini, pedagogia pública, presença subjetiva. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 18, n. 1, e72923, 2025.

PINAR, W. F. **What is curriculum theory?** 2. ed. New York: Routledge, 2012.

PRECIADO, P. B. **Un apartamento en Urano: crónicas del cruce**. Barcelona: Anagrama, 2019.



RUBIN, G. O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo. In: REITER, R. (org.). **Towards an anthropology of women**. New York: Monthly Review Press, 1975. p. 157-210.

SANTOS, B. de S. A nova “Tese onze”, de Marx. **Blog da Boitempo**, São Paulo, 9 jan. 2018. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br>. Acesso em: 13 out. 2025.

SANTOS, B. de S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre a ciência revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SCOTT, J. Gender: A Useful Category of Historical Analysis. **The American Historical Review**, Oxford, v. 91, n. 5, p. 1053-1075, 1986.

SUSSEKIND, M. L. As (im)possibilidades de uma base comum nacional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n.º 3, p. 1512-1529, out./dez. 2014.

SUSSEKIND, M. L. O que aconteceu na aula? Políticas, currículos e escritas nos cotidianos da formação de professores numa universidade pública. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 133-148, out. 2017.

SUSSEKIND, M. L.; CARMO, L. A. do; NASCIMENTO, S. D. L. do. “Alfinetar”: currículos, ódios e gêneros. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 3, e71684, 2020.

SUSSEKIND, M. L.; MERLADET, F. A. D.; D’AVIGNON, M. G. S. O fim do mundo do fim. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 3, p. 994-1008, set./dez. 2022.

SUSSEKIND, M. L.; PAVAN, R. Outras metodologias e outras epistemologias: pesquisas com currículos a caminho de Bacurau. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 59, p. 1-7, 2019.

SUSSEKIND, M. L.; PELLEGRINI, R. A escrita nunca escrita ou porque (re)afirmamos nossa contrariedade à Base Comum. In: FRANGELLA, R. C. P. (org.). **Currículo, formação e avaliação**: redes de pesquisas em negociação. Curitiba: CRV, 2016.

SUSSEKIND, M. L.; PIMENTA, A.; OLIVEIRA, J. M. de. Desperdício de folha não é currículo! Marcas de uma pedagogia pública “sem um público”. In: HONORATO, R.; RODRIGUES, A. C. da S. (orgs.). **Criações docentes e reinvenções curriculares**. Curitiba: CRV, 2025. p. 51-67.

SUSSEKIND, M. L.; YORK, S. W.; CARMO, L. A. do. Quem vai ao banheiro é o quê? É gente. **Revista Coletiva**, [S. l.], n.º 12, 2020. Disponível em: <https://www.coletiva.org>. Acesso em: 28 jun. 2020.

SUSSEKIND VERISSIMO, M. L. Entrevista com William F. Pinar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 9-15, 2013.

SUSSEKIND VERISSIMO, M. L. Formação, formatação e as infinitas formas de ação. **Praxis Pedagógica**, Bogotá, v. 20, n. 27, p. 1-4, 2021.

VISVANATHAN, S. **A carnival for science**. Delhi: Oxford University Press, 1997.



INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Alisson Pereira Vanzela é mestrando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas (CPTL). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores (GForP) da UFMS-CPTL.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3628600427141440>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0430-8451>

E-mail: alisson.vanzela@ufms.br

Ana Beatriz de Araujo Guedes é mMestre em Gestão e Desenvolvimento Regional pelo Grupo UNIS. Graduada em História (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Durante sua trajetória acadêmica, com apoio de bolsa CAPES, atuou em estágio na graduação, ministrando disciplinas de História e desenvolvendo pesquisa voltada à produção de materiais sobre o Novo Ensino Médio e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Complementa sua formação com Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Letras e Tecnóloga em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, evidenciando seu compromisso com a formação continuada e com a integração de tecnologias ao contexto educacional.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6467062765821811>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-1694-1485>

E-mail: anabiag600@gmail.com

Ana Flávia Martins é mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora de Geografia concursada pela Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul desde 2006, com experiência profissional em sala de aula, sala de tecnologia educacional e coordenação pedagógica. Atua como professora e coordenadora pedagógica da Escola Estadual Adilson Alves da Silva desde 2013. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores, Políticas e Tecnologias Educacionais (GEPPFORTE) da UFMS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7614561215860644>

Orcid: <https://orcid.org/000-0002-1222-551X>

E-mail: anaflaviaba@gmail.com

Angela Bezerra dos Santos Andrade é mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora concursada pela Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, com experiência profissional na coordenação pedagógica. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores, Políticas e Tecnologias Educacionais (GEPPFORTE) da UFMS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5059145543637878>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2171-9976>

E-mail: angelabezerra.saj@gmail.com

Arlete Cristina Mantovani Ziliani é mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores (GForP) da UFMS-CPTL.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1310149434724494>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5258-7160>

E-mail: prof.arlete.motovani@gmail.com

Carla Busato Zandavalli é graduada em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (1988), em Educação Artística pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1988). É mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1997) e doutora em



Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2009). Atua desde 1989 em cursos de formação de professores. Foi coordenadora da Comissão Própria de Avaliação do Centro Universitário de Campo Grande e pró-reitora acadêmica da mesma instituição. É professora associada da UFMS, atuando em cursos de Licenciatura e nos Programas de Pós-Graduação em Educação (CPTL) e Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências. Tem experiência na área de Educação e Ensino, com ênfase em Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais, principalmente nos seguintes temas: avaliação de sistemas, autoavaliação, formação de professores, expansão e permanência no ensino superior, tecnologias aplicadas à educação, educação a distância, currículo. Lidera o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas, Formação de Professores e Tecnologias Educacionais (GEPPFORTE). Participa dos seguintes grupos de pesquisa: Formação Docente no Ensino de Ciências, Grupo interdisciplinar de Ensino com Uso da Computação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4230860008910476>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4093-0208>

E-mail: carla.b.zandavalli@ufms.br

Elisa Maria Andrade Brisola

Graduação em Serviço Social pela Universidade do Vale do Paraíba. Mestrado e Doutorado em Serviço Social pela PUC-SP. Pesquisadora de políticas públicas, gênero e trabalho. Professora do corpo permanente do Mestrado Interdisciplinar “Desenvolvimento Humano: Políticas Sociais e Formação” da Universidade de Taubaté e do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional do UNIS-MG. Experiência em assessoria e consultoria na área da Política de Assistência Social.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1419236134315852>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9571-0923>

E-mail: elisabrisola@gmail.com

Janete Aparecida Coelho é licenciada em Pedagogia com mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atua na educação básica há 32 anos, com experiência em docência e gestão escolar na rede pública de ensino de Mato Grosso do Sul. Desenvolve estudos e pesquisas nas áreas de formação de professores e gestão escolar.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0263214488591760>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-5738-2170>

E-mail: prof.janetecoelho@gmail.com

Maria Luiza Sussekind é professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professora da Universidade do Iguazu (UNIG/RJ). Consultora da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) junto à Coordenação-Geral do Ensino Médio (CoGem) do Ministério da Educação (MEC). É licenciada em História, Magister Scientiae e PhD em Educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3054907039826552>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7296-615X>

E-mail: mluizasussekind@gmail.com

Murilo Eid Omar Arantes é graduando do Curso de Pedagogia da UFMS, foi bolsista do CNPq em 2024 e do PIBIC/UFMS em 2025. Participou como membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas, Formação de Professores e Tecnologias Educacionais (GEPPFORTE), em 2024 e 2025. Atualmente participa do projeto de pesquisa “Filosofia, Fundamentos da Educação e Formação Docente”.



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1559781871026648>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-8057-5310>

E-mail: murilo.arantes@ufms.br

Patrick Albuquerque Figueiredo é graduando do Curso de História – Licenciatura, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), bolsista de PIBIC e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas, Formação de Professores e Tecnologias Educacionais (GEPPFORTE).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6103755587426405>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-3309-5616>

E-mail: patrick.albuquerque@ufms.br

Paulo Fioravante Giareta é doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas (CPTL). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores (GForP) da UFMS-CPTL.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9498442577281002>

Orcid: <https://orcid.org/000-0002-0649-4756>

E-mail: pfgiareta27@yahoo.com.br

Susana Duarte Lima é graduanda do Curso de Pedagogia, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), bolsista PIBIC/UFMS e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas, Formação de Professores e Tecnologias Educacionais (GEPPFORTE).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3257655777931278>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-8361-2682>

E-mail: susana.duarte@ufms.br

Suzana Lopes Salgado Ribeiro é formada e pós-graduada - mestrado (2002) e doutorado (2007, com estágio na Columbia University/NY) - pela Universidade de São Paulo (USP). É professora do Curso de História e de Mestrados em Desenvolvimento Humano e Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU) e, também, do Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS), onde atua no Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional. É pesquisadora do Núcleo de Estudos em História Oral (NEHO/USP) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de História e Práticas de Linguagem - Currículo, História e Cultura (GEPEH/UFMS).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4781281757036528>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0310-0694>

E-mail: suzana.ribeiro@falaescrita.com.br

Tarcísio Luiz Pereira é pós-doutor pela Universidade Estadual de Maringá - (UEM) e doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - (UFMS/FAED). É mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/FCT), pedagogo pela UFMS/CPTL e professor de educação básica habilitado pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Atua como professor no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) campus de Três Lagoas (MS). É pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica e Superior (GEDUC/UEM) e na Rede Universitatis/Br. Atuou como professor na educação infantil e ensino fundamental (séries iniciais) e na educação de jovens e adultos (EJA). organizador dos livros: **Educação Superior no Brasil: considerações sobre os novos (velhos) disciplinamentos em curso** (Editora CRV, 2019) e **Educação Superior e a**



formação de Professores no Brasil: contextos e desafios. (Editora Mercado de Letras, 2020)
Autor de diversos artigos e capítulos de livros sobre a temática da educação, formação de professores, políticas públicas e educação superior.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7938320258027646>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2294-3742>

E-mail: tarcisio.pereira@ufms.br

Tone Ernesto Silva é mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores (GForP) da UFMS-CPTL.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6427469943790648>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-5449-1209>

E-mail: toneernesto10@gmail.com

Wildes Ernesto Matlombe é mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores (GForP) da UFMS-CPTL.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2855184235425015>

Orcid: <https://orcid.org/0009-005-0382-1247>

E-mail: wildesmatlombe@gmail.com

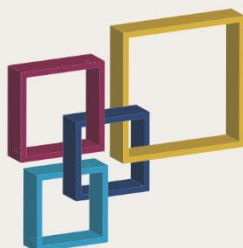




UNITAU

Universidade de Taubaté

APOIO:



fapeti

FUNDAÇÃO DE APOIO À PESQUISA,
TECNOLOGIA E INOVAÇÃO DA UNITAU

ISBN: 978-85-9561-215-0

CDL



9 788595 612150