

INTERFACES DA EDUCAÇÃO



Editores

Fernando Guimarães Oliveira da Silva

Lucélia Tavares Guimarães



Revista Interfaces da Educação

Revista Interfaces da Educação

Vol.16 (47)–2025

ISSN 2177-7691

Interfaces da Educação/ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Unidade Universitária de Paranaíba – v. 16, n. 47 (2025). - Paranaíba, MS: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2025.

542p

E-ISSN: 2177 7691

Quadrimestral, 2010-.

Dossiê: Implicações das políticas curriculares em âmbito nacional e internacional.

Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces>>

1. Educação 2. Periódico – Educação. I. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, Unidade Universitária de Paranaíba. II. Dossiê: Implicações das políticas curriculares em âmbito nacional e internacional.

CDD 23. ed. - 370

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Susy dos Santos Pereira CRB1°1783

Interfaces da Educ.	Paranaíba	V. 16	N. 47	p. 1 - 542	2025

PARECERISTAS 2020/2021

Adalberto Romualdo Pereira Henrique
(UCP) Adelisandra Silva Santos Castelhana
(Faculdade Frutal-FAF /UNIESP)

Ademar Alves dos Santos (UNIFAP)

Adriana de Carvalho Alves (Universidade
Presbiteriana Mackenzie)

Américo de Araujo Pastor Junior
(UFRJ) Ana Paula Pereira Arantes
(FAMA/UNOESTE)

André Luiz de Oliveira (UEM) Bernadete
de Lourdes Streisky Strang (UNOPAR)

Camila da Silva Nunes (Universidade
Luterana do Brasil) Cibeles Cristina Oliveira
Mendonça Dias (Kroton Educacional) Eliane
Cleide da Silva Czernisz (UEL)

Eder Aparecido de Carvalho (IFC)

Eimard Gomes Antunes do Nascimento
(Universidade de Aveiro – Portugal)

Eliza Adriana Sheuer Nantes (UNOPAR)

Enio Freire de Paula (IFSP/PEP) Eurize
Caldas Pessanha (UFGD) Everton Bedin
(Ulbra/UFRGS)

Everton Fêrrer de Oliveira (UNIPAMPA)
Fabiane de Andrade Leite (UFFS) Fábio
Luiz da Silva (UNOPAR)

Filício Mulinari (UNIFIESP) Flávio Reis
Santos (UEG)

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva (UECE/
UNILAB) Gustavo Cunha de Araújo
(UFT/UNESP)

Irene Marquina Sánchez (Universidad
Veracruzana) Italo de Paula Casemiro
(UFRJ)

Jadson Justi (UFAM)

Jefrei Almeida Rocha (Faculdade Ateneu)
Jenerton Arlan Schütz (UNIJUI)

João Paulo Roberti Junior (UNIDAVI) José
Antonio de Souza (UEMS)

Kênia Hilda Moreira (UFGD) Lara Rodrigues
Facioli (UEL) Lauro Roberto Lostada
(UFSC) Léia Teixeira Lacerda (UEMS)

Lucilene Soares da Costa (UEMS) Lucas
Esquivel Dias Brandão (PUC-Minas)

Maria Cristina Giorgi (CEFET/RJ)
Mariana de Oliveira Martins Domingues
(UFF)

Marina Lícia dos Santos (UFS) Marinete
Rodrigues (UEMS) Marta Rosani Taras Vaz
(UEPG)

Mateus Dias Antunes (UNICESUMAR) Olga
dos Reis Ferro (UFMS)

Osmar Hélio Alves Araújo (UFPB)

Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho
Faria (UFPA) Ricardo José Lima Bezerra
(Universidade de Pernambuco) Roque
Ismael da Costa Güllich (UFFS)

Sandra Cristina de Souza (UEMS) Silvino
Areco (UFMS)

Tania Renata Prochnow (ULBRA) Thiago
Beirigo Lopes (IFMT) Thiago Donda
Rodrigues (UFMS)

CONSELHO EDITORIAL

Ademilson Batista Paes,
(UEMS) Antônio Chizzoti,
(PUC/SP)
Claudete Cameschi de Souza, (UFMS)
Doracina Aparecida de Castro
Araujo, (UEMS) Elisangela Alves da
Silva Scaff, (UFGD)
Elson Luiz de Araujo, (UEMS)
Estela Natalina Mantovani Bertoletti, (UEMS)
Ester Fraga Vilas-Bôas Nascimento, (UNIT)
Eurize Caldas Pessanha, (UFGD)
Guilherme Arias Beaton, (Facultad de
Psicologia de la Universidad de La Habana,
Cuba)
Horácio Marquina Sánchez, (Universidad Veracruzana.
Instituto de Investigaciones Psicológicas)
Irene Marquina Sánchez, (Universidad Veracruzana,
México) João Vírgilio Tagliavini, (UFSCAR)
José Antonio Souza,
(UEMS) José Carlos
Miguel, (UNESP)
José María Hernández Díaz, (Universidad de
Salamanca, Espanha)
Laura Marisa Carnielo Calejon, (Universidade Cruzeiro
do Sul) Kizzy Morejón, (ULBRA)
Marcos Antônio Menezes, (UFG)
Marcos Aurélio Barbai,
(Labeurb/Nudecri/UNICAMP) Maria do
Rosário Longo Mortatti, (UNESP)
Olívia Maria Ferreira Gonçalves Figueiredo, (Faculdade
de Letras da Universidade do Porto)
Silvane Aparecida de Freitas,
(UEMS) Silvia Regina Vieira
dasilva, (UNESP) Valdemir
Miotello, (UFSCAR)
Vania Maria Lescano Guerra, (UFMS)

EDITORES

Fernando Guimarães Oliveira da Silva,
(UEMS)

Lucélia Tavares Guimarães, (UEMS)

EDITORIAL *ON-LINE*

Jaqueline Resende Torres
Maguetas, (UEMS)



Apresentação do Dossiê

Implicações das políticas curriculares em âmbito nacional e internacional

Este dossiê possui 27 artigos oriundos de diferentes universidades do Brasil e da Espanha, que contemplam os efeitos e desdobramentos das políticas curriculares, com foco nas experiências de implementação das referidas políticas. São textos oriundos de pesquisas em nível de Mestrado e Doutorado ou decorrentes de pesquisas ligadas a grupos de pesquisa institucionais e interinstitucionais.

As discussões abarcam as implicações dessas políticas na organização dos sistemas educacionais, na padronização curricular, no controle do trabalho educativo, nas especificidades dos diferentes níveis de ensino, na articulação com avaliações em larga escala e na formação de professores(as), entre outros temas afetos.

O primeiro artigo, *A materialização da Base Nacional Comum Curricular no Referencial Curricular Amazonense da Educação Infantil: uma análise à luz da Pedagogia Histórico-Crítica*, de autoria de Rodrigo Lima Nunes, Caroline Barroncas de Oliveira e Mônica de Oliveira Costa, discute como o referencial curricular estadual da Educação Infantil preserva a estrutura e a dinâmica da BNCC, ao deslocar o foco do conhecimento sistematizado para matrizes centradas em competências e habilidades, no espontaneísmo infantil e na gestão de evidências de desempenho.

No segundo artigo, *A Educação Infantil após a Base Nacional Comum Curricular: avanços, retrocessos e perspectivas*, de autoria de Danieli Bachtchen e Aliandra Cristina Mesomo Lira, discute-se a Educação Infantil como direito social, ao retomar o percurso histórico das políticas públicas que antecederam a BNCC e analisar os efeitos do documento nas práticas pedagógicas. As autoras enfatizam o reconhecimento dos campos de experiência como possibilidade de integração das aprendizagens e de planejamento mais significativo, ao mesmo tempo em que problematizam o excesso de objetivos de aprendizagem e o risco de engessamento da prática docente.

Na sequência, Merianne da Silva Lima e Roberto Sanches Mubarak Sobrinho, por meio do texto *Políticas curriculares e infâncias amazônicas: entre a educação integral e o direito ao território na educação infantil*, discutem a educação integral na infância como um projeto ético-político de formação humana. O estudo articula marcos legais brasileiros, aportes da sociologia da infância e críticas à escolarização precoce, além de enfatizar as práticas lúdicas,

o direito ao território e a formação docente como fundamentos de uma educação democrática e emancipatória.

Ana Paula Junqueira Guimarães, Regilson Maciel Borges e Daniella Gualberto Neves são os autores do quarto artigo deste dossiê, *Desafios da supervisão escolar frente a implantação da BNCC em redes municipais do sul do estado de Minas Gerais*. Tendo como foco os anos iniciais do Ensino Fundamental, os resultados sinalizam para a necessidade de fortalecimento do papel mediador da supervisão escolar, da efetiva formação docente e de estratégias que favoreçam a articulação entre as políticas curriculares e as especificidades locais.

O local de quem? (Im)pertinências curriculares no processo implementacionista da Base Nacional Comum Curricular é a investigação conduzida por Maria Vitória Oliveira dos Santos e Ângela Cristina Alves Albino, por meio da qual as pesquisadoras analisam como o currículo local é apresentado no território paraibano e como os sistemas municipais se articulam frente ao currículo nacional e estadual. Os resultados problematizam a divisão percentual do tempo curricular e evidenciam a reprodução de uma lógica hegemônica de padronização dos conhecimentos.

O sexto artigo, *De la política nacional a la regional: la educación en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, emblema español*, de autoria de Eva García Redondo, Francisco José Rebordinos Hernando e David Revesado Carballares, analisa os elementos políticos e históricos que conduziram Castilla y León ao seu atual estatuto educativo. A partir de uma abordagem sociocrítica, o estudo demonstra que muitas das políticas responsáveis pelo sucesso educacional da região antecederam a influência nacional e, em determinados contextos, serviram de referência para outras regiões.

O sétimo texto deste dossiê, *Disputas pela carga horária de formação geral básica na tramitação do PL nº 5.230/2023 e a configuração de novas segmentações no Ensino Médio brasileiro*, é fruto de pesquisa conduzida por Cleci Körbes, Filipe dos Santos e Sarah Gabriela Henrique Novaes. Por ocasião, os autores problematizam os embates políticos em torno da carga horária da Formação Geral Básica e seus efeitos no aprofundamento das segmentações no sistema educacional brasileiro.

Em *Desdobramentos da Base Nacional Comum Curricular na Ilha de Marajó*, Francisco Miguel da Silva de Oliveira e Monica Fürkotter analisam as orientações curriculares sobre o Ensino Médio do estado do Pará e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola marajoara, antes e após a vigência da BNCC. Posto isso, as inconformidades entre políticas

curriculares e demandas socioculturais locais evidenciam o apagamento das epistemologias ribeirinhas e quilombolas nos documentos analisados.

Adiante, o nono artigo, *O currículo integrado do Instituto Federal do Ceará frente à flexibilização curricular do Novo Ensino Médio*, produzido por John Mateus Barbosa e Wiron de Araújo Holanda tensiona que, apesar da defesa do ensino médio integrado em documentos oficiais, a rede federal de ensino tem aderido à flexibilização curricular proposta pelo Novo Ensino Médio de maneira silenciosa e gradativa, ao tomar como estratégia a conciliação de ambas as concepções. No Instituto Federal do Ceará, essa adesão teve como resultados o abandono da concepção de educação politécnica que orienta filosoficamente a noção de currículo integrado dos Institutos Federais e o atrofamento da Formação Técnica e Profissional (FTP) de nível médio.

O décimo artigo, *Renegadas mas persistentes: as disciplinas escolares no currículo do Ensino Médio*, de autoria de Elisabete Zardo Búrigo, Bruna Gabriele dos Anjos Jardim e Beliza Stasinski Lopes, apresenta uma discussão sobre as dinâmicas pelas quais as disciplinas têm sido rearranjadas e reconfiguradas nos currículos escolares, em tempos de BNCC, de reforma e de reforma da reforma do Ensino Médio. Ao focar em duas escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul, as autoras destacam que as recomendações para a interdisciplinaridade e para a superação do ensino organizado em disciplinas, reiteradas em DCN e nos discursos hegemônicos sobre os arranjos curriculares, são contrastadas com os relatos de professores que ministraram componentes dos itinerários formativos, nos anos de 2022 a 2024.

Posteriormente, Marcos Vinicius Francisco, Gabriela Viana Zucco e Ester Aparecida Pereira Fuzari, em *Relações entre o público e o privado no processo de construção e implementação do Documento Curricular Para Goiás - etapa ensino médio*, analisam como a atuação de instituições e fundações privadas incidiram no processo de elaboração e difusão do currículo estadual para a referida etapa. Os resultados revelaram que o currículo goiano promoveu o esvaziamento da formação dos estudantes do Ensino Médio, ao adotar a lógica das competências e dos itinerários formativos, expressa na intensificação das relações público-privado e na influência de fundações e institutos empresariais na implementação curricular e na formação continuada docente.

No decimo segundo artigo, *Desafios e Perspectivas na Implementação dos Itinerários Formativos: a percepção docente em foco*, Alisson dos Santos Antunes e Rosemberg Ferracini buscaram compreender os desafios, estratégias e perspectivas dos docentes a partir de entrevistas semiestruturadas. Os resultados revelam preocupações significativas quanto à

formação docente, à superficialidade e desorganização curricular, à dependência de materiais digitais padronizados, ao desengajamento discente, à precariedade do apoio institucional e ao aprofundamento de desigualdades educacionais.

A implementação do “novo” Ensino Médio e as suas implicações no currículo para a rede pública estadual do Paraná é o décimo terceiro artigo deste dossiê. Nele, Ismael Laurindo Costa Junior, Lili Mirian Gums Costa e Simone Sandri constataram que o “novo” Ensino Médio se fundamenta em um currículo neotecnicista de orientação neoliberal. Revela-se aligeirado, simplificado, pragmático e imediatista, ao cumprir o papel de promover a “instrução mínima” de adolescentes e jovens para o trabalho simples, flexível, precário e intermitente em um mundo capitalista.

O décimo quarto artigo, *Inovação e a BNCC do Ensino Médio: efeitos da política curricular sobre as docências das Ciências Humanas*, foi produzido por Lucas Cabral Ribeiro e Fernanda Wanderer. Os autores averiguaram os efeitos do discurso da inovação na constituição do professor de Ciências Humanas no Ensino Médio, tomando como lócus investigativo uma escola do Rio Grande do Sul. O discurso da inovação sobre as práticas pedagógicas dos educadores está associado ao esvaziamento e ao utilitarismo do conhecimento pertencente à área das Ciências Humanas e à necessidade de mais tempo ou mesmo um tempo de ócio para incorporar a inovação na escola.

Currículo e hegemonia burguesa: uma análise do Programa Educação Empreendedora no Plano Ceará 2050, de autoria de Jociene Araujo Lima, Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva e Sirneto Vicente da Silva, é o décimo quinto texto. Os resultados evidenciam que tais políticas atuam como aparelhos ideológicos que reforçam a hegemonia burguesa, ao deslocar para o indivíduo a responsabilidade pelo desemprego estrutural, além de naturalizar a precarização do trabalho.

O texto de Breno Henrique Matias, Ana Maria Mendes de Sampaio e José Rubens Lima Jardimino, *As racionalidades presentes nas DCN da Formação Docente (2002-2024): avanços e retrocessos*, contemplou a análise dos Projetos de Cursos de Licenciatura de trinta instituições de ensino superior públicas do estado de Minas Gerais/Brasil, além da realização de entrevistas semiestruturadas, com os coordenadores dos cursos investigados. Os projetos de formação docente em disputa têm preponderado uma formação tecnicista, ancorada em uma “pedagogia das competências” (DCN 2002 e 2019); uma formação voltada para a *práxis* (DCN 2015); e uma “bricolagem” das DCN 2015 e 2019, presentes nas DCN de 2024.

O estudo de Michelle Castro Lima, *Trajetória das políticas curriculares no Brasil e seus impactos na formação docente*, é apresentado como o décimo sétimo artigo do dossiê. Ao examinar o contexto histórico das políticas curriculares brasileiras, a implementação e os efeitos da BNCC (2017), bem como as teorias sobre autonomia e resistência docente, a investigadora sintetiza reflexões sobre o impacto dessas políticas na gestão escolar e na prática pedagógica.

O décimo oitavo texto, *Contexto de influência na política de formação de professores: agendas para uma formação dita de excelência*, autoria de Taysa Paganotto Lemes, Maria Gabriela Ferreira Pereira e Geniana dos Santos, discute a influência de organismos internacionais na BNC-Formação. Foram identificadas disputas em torno das políticas voltadas à formação docente, o que fez as autoras analisarem os sentidos de educação e de docência, bem como a função da educação para os organismos multilaterais.

Na sequência, João Gabriel Gewehr, Renata Godinho Soares e Phillip Vilanova Ilha, no artigo *Possíveis impactos das novas diretrizes curriculares nacionais da Educação Física*, constataram que as novas DCNEF sofreram forte influência dos interesses neoliberais, ao atenderem aos interesses do mercado privado e do *fitness*. Ademais, de forma camuflada e ignorando a produção epistemológica da área, repaginou-se a fragmentação dos cursos.

Gestão democrática e ICMS Educação: implicações na implementação de políticas curriculares em Santa Catarina, de autoria de Patrícia Andréa Rauber Knorst e Silvia Regina Canan, é apresentado como o vigésimo texto dessa coletânea. Os resultados revelam que, embora a legislação e as políticas de financiamento incentivem práticas democráticas, persistem desafios relacionados à padronização curricular, controle do trabalho docente e participação efetiva da comunidade escolar. Assim, o ICMS Educação atua como mecanismo de indução de práticas de gestão e currículo, mas sua efetividade depende de formação continuada, autonomia real das escolas e políticas de Estado que sustentem a gestão democrática.

No vigésimo primeiro artigo, *A precarização do trabalho docente frente às políticas públicas para a alfabetização: uma análise sobre o Alfabetiza Tchê*, redigido por Luíse Penning Pereira, Barbara Goulart Borges e Gabriela Medeiros Nogueira, examina-se a forma como o programa Alfabetiza Tchê foi estruturado e institucionalizado. Esse processo se deu por meio de parcerias público-privadas, com um viés meritocrático e sem ampla discussão com pesquisadores do campo, o que contribui para a precarização e a descaracterização do trabalho docente, além de enfraquecer a autonomia profissional e impactar negativamente a organização do trabalho pedagógico.

Cidadania e justiça social nos currículos da educação básica: o que apontam os referenciais normativos da área?, é o texto da autoria de Manoel Marley Caldas da Silva, Maria José de Melo Fernandes e Ciclene Alves da Silva. Ambos os conceitos são pouco abordados nas normativas nacionais, ao perspectivarem a centralização dos currículos escolares nos moldes do atual projeto de sociedade neoliberal, o que explicita uma forte articulação entre avaliação, formação e controle do ensino na escola.

O vigésimo terceiro artigo, *A nova pedagogia da hegemonia e a pedagogia do mercado na rede pública de Angra dos Reis*, de Claudio Fernandes da Costa, Felipe de Oliveira Melo e Rosilda Nascimento Benácchio, contempla uma análise crítica sobre a ‘reforma’ educacional implementada no período 2021-2024. Identificou-se que há um aprofundamento da pedagogia do mercado, por meio do gerencialismo do governo municipal sobre o trabalho docente, o qual tem promovido o estado de mal-estar e, em muitos casos, o adoecimento de professores pressionados por sobrecarga de trabalho, excesso de monitoramento e controle burocrático, além da alienação do trabalho forjada na transformação das subjetividades dos professores em favor da padronização e mercantilização da educação.

No vigésimo quarto artigo, *Perspectivas femininas no currículo escolar*, de Gabriela Costa Araujo, Mayra da Silva Santos e Andrea Braga Moruzzi, discutem-se os desafios e potencialidades da Lei nº 14.986/2024 para a promoção da equidade de gênero. A sua efetivação demanda não apenas revisão curricular, mas também a qualificação docente, mudanças pedagógicas e condições institucionais que possibilitem a valorização de saberes plurais.

Políticas linguísticas curriculares do Rio Grande do Sul: a discussão sobre a identidade do estado no documento Referencial Curricular Gaúcho, escrito por Rômulo Schwanz Diel, Patricia de Oliveira Moraes e Valter Pereira Romano, revela que, embora o RCG reconheça a importância da diversidade cultural e linguística, sua abordagem ainda é limitada, prioriza uma visão colonial da identidade sul-rio-grandense e homogênea da língua portuguesa em detrimento das etnias marginalizadas, das variedades regionais e das línguas de imigração.

O penúltimo texto do dossiê, *Educação escolar ribeirinha e o currículo na Amazônia paraense: o discurso da diversidade e a urgência do amazonizar como verbo de ação*, de autoria de Leliane da Costa Ferreira e Edinéia Tavares Lopes, discute a contradição entre discurso da diversidade e manutenção da lógica das competências. Embora o DCEPA adote uma concepção sócio-histórica freireana e defenda a formação humana integral, ele mantém o alinhamento com a lógica de competências e habilidades da política nacional. Verificou-se que

a menção aos povos ribeirinhos é predominantemente discursiva, falhando em promover a integração crítica e transformadora de seus conhecimentos na matriz curricular.

Por fim, Eveline Ferreira de Moraes e Ana Lara Casagrande, em *Avaliação e Tecnologias Digitais: política curricular, percepções e desafios no contexto mato-grossense*, constatarem a partir de entrevistas com docentes do Ensino Médio as limitações das avaliações externas, sobretudo porque elas desconsideram contextos e necessidades reais dos estudantes e priorizam índices e competitividade em detrimento da aprendizagem significativa. As avaliações e o uso de tecnologias digitais têm servido mais à produção de resultados e controle que ao desenvolvimento educacional.

Enfim, é nessa diversidade institucional e de perspectivas teórico-metodológicas que se convida você leitor(a) a apreciar a qualidade e o rigor das pesquisas, que, sob diferentes óticas, contribuem para o debate crítico sobre as políticas educacionais e curriculares.

Marcos Vinicius Francisco (UEM)

Monica Fürkötter (Unoeste)

A materialização da Base Nacional Comum Curricular no Referencial Curricular Amazonense da Educação Infantil: uma análise à luz da Pedagogia Histórico-crítica

The materialization of the National Common Curricular Base in the Amazonas State Early Childhood Education Curriculum Framework: an analysis in the light of Historical-Critical Pedagogy

Rodrigo Lima Nunes¹

Caroline Barroncas de Oliveira²

Monica de Oliveira Costa³

Resumo:

O artigo analisa como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se materializa no Referencial Curricular Amazonense (RCA) da Educação Infantil (EI), tomando a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como orientação teórico-metodológica. Com base em análise documental, guiada pelo Materialismo Histórico-dialético (MHC), examinam-se os fundamentos curriculares da BNCC e do RCA-EI. Os resultados indicam que o referencial estadual para a EI preserva a estrutura e dinâmica da BNCC, deslocando o foco do conhecimento sistematizado para matrizes focadas em competências e habilidades, “não-ensino”, espontaneísmo infantil e para a gestão de evidências de desempenho. Evidencia-se uma tensão entre o enunciado de “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” e a exigência, própria da PHC, de recentrar conteúdos elaborados sob mediação intencional docente. Além disso, singularidades socioterritoriais do Amazonas favoreceram processos decisórios verticalizados, com baixa participação qualificada de escolas e universidades na construção de tal referencial. Sustenta-se que a formação omnilateral na primeira infância depende do acesso escolarmente mediado ao patrimônio cultural, não da mera padronização curricular e busca indiscriminada por resultados.

Palavras-chave: Política Curricular; Educação Infantil; Pedagogia Histórico-crítica.

Abstract:

The article analyses how the BNCC is materialised in the Amazonas Curricular Framework for Early Childhood Education, adopting Historical-Critical Pedagogy as its theoretical-methodological orientation. Based on documentary research, guided by Historical-Dialectical Materialism, it examines the curricular foundations of these documents. The findings show that the state framework preserves the structure and dynamics of the National Base, shifting the emphasis from systematised knowledge to matrices centred on competences and skills, “non-teaching,” child spontaneity, and the management of

¹ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp, Campus de Presidente Prudente. Professor adjunto da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Campus Regional do Vale do Ivaí. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal e no Mestrado Profissional em Educação Física – ProEF pela UEM. Líder do Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar, Teoria Histórico-cultural e Pedagogia Histórico-crítica (GEIPEE/thc-phc). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5784-0081>. E-mail: rlnunes2@uem.br

² Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Rede Amazônica em Educação em Ciências e Matemática / REAMEC-UFMT; UFPA e UEA. Atualmente é coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências na Amazônia - PPGEEC/UEA e professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Pedagogia e do Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Vidar em Intensões. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-8430-2855>. E-mail: cboliveira@uea.edu.br

³ Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela REAMEC - Rede Amazônica em Educação em Ciências e Matemática / REAMEC-UFMT; UFPA e UEA. Atualmente é professora/pesquisadora na Universidade do Estado do Amazonas. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-3771-3955>. E-mail: mdcosta@uea.edu.br

performance evidence. A tension becomes evident between the discourse of “learning and development rights” and the requirement - intrinsic to Historical-Critical Pedagogy, to recentre elaborated content under intentional teacher mediation. Moreover, the socio-territorial singularities of Amazonas have favoured verticalised decision-making processes, with limited qualified participation of schools and universities in constructing the framework. It argues that omnilateral formation in early childhood depends on school-mediated access to the cultural heritage, rather than on mere curricular standardisation and the indiscriminate pursuit of results.

Keywords: Curriculum Policy; Early Childhood Education; Historical-Critical Pedagogy.

Introdução

A promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) tem produzido impactos substanciais nos currículos da Educação Básica em todo o território brasileiro, o que torna imprescindível analisar de que modo essa política educacional vem se materializando em contextos regionais diversos, marcados por especificidades geográficas, políticas, econômicas, sociais e culturais.

No Estado do Amazonas, cuja extensão alcança 1,56 milhão de km² e se compõe de 62 municípios interligados majoritariamente por vias fluviais, resultando em densidade demográfica de apenas 2,23 hab./km², os obstáculos, sobretudo os logísticos, ultrapassam aquilo que os documentos oficiais costumam reconhecer quanto à participação efetiva da comunidade escolar na efetivação de seu referencial (Bissoli; Momo, 2020). Além das distâncias extensas, o elevado custo do transporte aéreo e a inexistência de rodovias contínuas limitam os encontros presenciais e deslocam o debate sobre o Referencial Curricular Amazonense (RCA) (Amazonas, 2019) para ambientes mediados por tecnologia. Tal cenário aprofunda o caráter verticalizado do processo, no qual o “diálogo” converte-se em recepção passiva de diretrizes elaboradas na capital, relegando o debate crítico às margens dos polos decisórios (Bissoli; Momo, 2020). Dessa forma, as singularidades geográficas e infraestruturais, combinadas aos condicionantes político-empresariais intrínsecos à construção e à implementação da BNCC, evidenciam as fragilidades de um processo que se pretende democrático, mas que pouco dialoga com a complexidade amazônica.

Inscrita no que Dale (2004) denomina “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” (AGEE) (um conjunto de recomendações dirigido sobretudo a países em desenvolvimento), a BNCC (Brasil, 2017) incorpora diretrizes como a padronização curricular, a ênfase em competências demandadas pelo mercado e a valorização de avaliações em larga escala (Hypolito, 2021). Tais características repercutem diretamente na formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil (EI) ao Ensino Médio (Francisco; Gonçalves;

Pais, 2023). Embora a ideia de uma base nacional comum já constasse do art. 210 da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), Aguiar e Dourado (2018) argumentam que a formulação da versão atual se distanciou dos propósitos originais, sobretudo após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a posse de Michel Temer, quando o Ministério da Educação passou a adotar uma orientação mais empresarial e privatista. Essa perspectiva foi consolidada na terceira versão da BNCC, homologada pela Resolução CNE/CP n.º 2/2017 (Brasil, 2017).

No Amazonas, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-AM) liderou a elaboração dos RCAs para orientar as práticas pedagógicas no estado. Respaldados pela Portaria do Ministério da Educação e Cultura (MEC) n.º 331, de 05 de abril de 2018, que instituiu o Programa de Apoio à Implementação da BNCC - ProBNCC -, o percurso metodológico de materialização da base no referencial estadual envolveu: (i) constituição da Comissão Estadual de Implementação da BNCC (fev./2018); (ii) redação preliminar (mar.–jul./2018); (iii) consulta pública com contribuições municipais; (iv) pareceres analíticos de leitores vinculados a universidades e órgãos educacionais; e (v) aprovação final do RCA em dezembro de 2018 (Amazonas, 2019).

O presente artigo integra o macroprojeto “A BNCC e as políticas educacionais em diferentes estados brasileiros: materialização nos currículos e intervenção formativa de gestores escolares”, financiado pelo Edital Universal CNPq/MCTI/FNDCT n.º 18/2021 – Faixa B (Grupos Consolidados). A iniciativa reúne 25 pesquisadores doutores do Brasil e do México, além de bolsistas de iniciação científica, mestrandos e doutorandos, vinculados a diversos grupos de pesquisa e redes internacionais, como a Red Latinoamericana de Estudios sobre Educación Escolar, Violencia y Desigualdad Social (Resvides). Neste estudo, em específico, objetiva-se a análise do processo de materialização da BNCC no RCA da Educação EI⁴ contrapondo-a aos pressupostos teórico-metodológicos orientadores da prática pedagógica nesta etapa da educação básica com base na PHC, analisando-o quanto a: (a) Finalidades e projeto formativo; (b) Concepção de infância e de criança; (c) Organização didática.

⁴ A extensão e heterogeneidade do RCA inviabilizam, no escopo deste estudo, uma explicitação de todos os segmentos da educação básica, o que justifica a escolha da EI como locus de análise para esse artigo; além disso, sendo a etapa inaugural de escolarização, o recorte assegura profundidade e consistência aos procedimentos de análise documental e de conteúdo, preservando a possibilidade de ampliação para os demais segmentos em pesquisas subsequentes. Tal delimitação não desconsidera o conjunto do documento; antes, toma a EI como “eixo articulador inicial” cujas tensões e potencialidades tendem a se reiterar, com mediações próprias, nas demais etapas.

Diante desse panorama, o estudo reveste-se de relevância por (i) explicitar as tensões entre as condições políticas, econômicas, culturais, sociais e territoriais amazônicas e as exigências padronizadoras da BNCC, e (ii) confrontar a BNCC da EI e o RCA-EI com os fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica (PHC), colaborando para o debate acerca da educação numa perspectiva efetivamente emancipadora e da qualidade social dos currículos dos diferentes contextos regionais brasileiros.

1. Estrutura e dinâmica da implementação da BNCC no RCA

Com vistas à efetivação da BNCC nas redes estaduais, a Portaria MEC n.º 331, de 5 de abril de 2018, instituiu o ProBNCC (Brasil, 2018). O ato normativo definiu perfis e critérios de seleção das equipes estaduais encarregadas, simultaneamente, da formação continuada e da elaboração das propostas curriculares, estipulando a composição de 31 docentes por estado e 30 no Distrito Federal (Bissoli; Momo, 2020).

Conforme Bissoli e Momo (2020), o Amazonas instituiu a Comissão Pró-BNCC, coordenada por dois Coordenadores Estaduais do Currículo, com participação do Conselho Estadual de Educação (CONSED), a SEDUC-AM e a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), incorporando ainda uma Articuladora do Regime de Colaboração, responsável por integrar redes estadual e municipais, articular equipes regionais e planejar/monitorar a formação continuada, e um Analista de Gestão com formação jurídica. Além disso, foram incluídos na equipe três Coordenadores de Etapa (EI, Ensino Fundamental Anos Iniciais e um para os Anos Finais), encarregados da formação de formadores e do apoio à (re)elaboração dos Projetos Pedagógicos (PP) das escolas. Selecionaram-se 22 redatores formadores que, em parceria com as coordenações estadual e de etapa, organizaram formações para multiplicadores, gestores, coordenadores pedagógicos, docentes e técnicos. Essa equipe sistematizou os documentos RCA-EI e o RCA do Ensino Fundamental (anos iniciais). O grupo foi formado com três redatores para EI e dois a três por componente curricular do Ensino Fundamental, concentrados por área, em conformidade com a Portaria MEC n.º 331/2018, com apoio de consultores (SEDUC-AM, UNDIME e docentes da Universidade Estadual do Amazonas), leitores críticos (da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Instituto Federal do Amazonas (IFAM) e Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED-Manaus), colaboradores e articuladores da SEDUC-AM, UNDIME e das secretarias municipais (Silva; Sampaio; Santos, 2022).

A elaboração do RCA partiu do diagnóstico de ausência de documentos orientadores dos PP nos municípios, atribuindo-lhe a função de unificar a referência curricular estadual. O entendimento converge com a Resolução CNE/CP n.º 2/2017 (Brasil, 2017), segundo a qual “[...] a BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos” e, por consequência, das propostas pedagógicas, articulando políticas federais, estaduais, distritais e municipais nas áreas de formação docente, avaliação, materiais didáticos e infraestrutura (Bissoli; Momo, 2020).

Ainda na fase de elaboração do Referencial, em maio de 2018, abriu-se um formulário on-line para contribuições à versão preliminar produzida pelas equipes redatoras. Houve adesão de 83% dos municípios e o envio de 5.766 contribuições de docentes da educação básica da rede pública, posteriormente analisadas e sistematizadas para subsidiar a versão submetida ao CONSED. Entre 6 de agosto e 6 de setembro de 2018, a versão final foi disponibilizada em consulta pública em plataforma do MEC, reunindo participações em todo o estado (Bissoli; Momo, 2020).

Pesquisas recentes, contudo, apontam fragilidades no processo de construção dos RCAs. Sobrinho e Bettiol (2022), ao examinarem o RCA da EI, verificaram que a participação “efetiva” de docentes das universidades foi limitada por um estreitamento progressivo do diálogo. Silva, Sampaio e Santos (2022) identificaram apenas três leitoras críticas (da UFAM, IFAM e SEMED-Manaus) convocadas já na etapa de finalização, quando o texto estava em vias de finalização por instâncias governamentais e pela UNDIME. Entre os docentes da Educação Básica, o envolvimento também se mostrou frágil. Embora o formulário on-line tenha reunido milhares de sugestões, ao alcançar apenas os já citados 83% dos professores, converte quase um quinto da rede em espectadores do processo. Esse estreitamento do diálogo e participação residual transforma a universidade e os atores das escolas de educação básica em meros coadjuvantes, enquanto agentes externos assumem papel estratégico na implementação curricular, deslocando o debate da estruturação desses referenciais para lógicas de mercado (Hypolito, 2021).

Para a etapa de implementação, planejou-se a organização dos 62 municípios em polos formativos, nos quais os formadores realizariam “1) Formações presenciais; 2) Formações mediadas pelas tecnologias (aulas ao vivo transmitidas para os locais que fazem parte do sistema da SEDUC-AM); 3) Formações a distância (tais como aulas gravadas e plataformas digitais)” (Bissoli, Momo, 2020, p.82). Em cada município, previu-se um corpo de 25 multiplicadores: dois articuladores (CONSED e UNDIME), um responsável por Educação

Infantil (UNDIME), dois responsáveis pelos Anos Iniciais (CONSED e UNDIME) e vinte docentes responsáveis pelos componentes curriculares do Ensino Fundamental (CONSED e UNDIME). A seleção seria realizada pelos municípios, com base em critérios definidos pela Comissão ProBNCC, cabendo aos dirigentes municipais o apoio logístico.

As formações mediadas por tecnologia (como transmissão de vídeos orientadores e aulas temáticas) ganharam centralidade como estratégia para atender às especificidades geográficas do estado e às metas fixadas pelo MEC, que estipulam 30 horas de formação para 70% do corpo docente e a revisão de 70% dos PP. Se, por um lado, as plataformas ampliam o alcance informacional em áreas de difícil acesso presencial, por outro, suscitam questões sobre a efetividade participativa em um modelo “em cascata”, pois essa lógica fragiliza a autonomia docente e transforma a adesão ao RCA em requisito burocrático, esvaziando o potencial de construção coletiva, publicizado pelos órgãos governamentais envolvidos (Bissoli; Momo, 2020).

Destaca-se ainda a atuação de agentes empresariais, entre elas editoras, fundações e consultorias na elaboração dos referenciais de todos os estados, inclusive no do Amazonas, como a Itaú Social, Fundação Lemann, Google.org, UNDIME, Conviva Educação, CONSED, Todos pela Educação, Movimento pela Base, Nova Escola, dentre outras, que, de forma direta ou indireta, intervieram tanto nas formações quanto na redação do documento, influenciando escolhas curriculares e metodológicas calcadas na reforma empresarial para a educação (Hypolito, 2021). Consequentemente, o RCA também reproduz a racionalidade técnico-empresarial da BNCC, privilegiando competências instrumentais em detrimento da apropriação crítica e historicamente situada do conhecimento.

Essa perspectiva segue linha contrária aos pressupostos da PHC, que entende o currículo escolar como o conjunto sistemático de atividades por meio do qual se realiza a socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos historicamente pela humanidade, superando a apreensão espontânea, efêmera e pseudoconcreta da realidade objetiva. Nessa perspectiva, a seleção dos conteúdos deve atender à relevância social do conteúdo, adequação às possibilidades sociocognitivas do aluno e objetividade e enfoque científico do conhecimento⁵, articulando ensino, conteúdos e princípios metodológicos para o

⁵ Atender à relevância social do conteúdo significa escolher, para o currículo, conhecimentos que contribuam para compreender e explicar a realidade social e seus determinantes históricos, possibilitando ao estudante situar-se criticamente no mundo. A adequação às possibilidades sociocognitivas implica a definição de conteúdo de modo sequenciado e dosado, respeitando o nível de desenvolvimento e as condições concretas dos alunos para que possam assimilá-los efetivamente. Já a objetividade e o enfoque científico do conhecimento correspondem à

trato com o conhecimento⁶ de forma intencional e planejada. Tal concepção se apoia no Materialismo Histórico-dialético (MHD), entendendo que o currículo não é neutro, mas uma mediação fundamental no processo de formação omnilateral dos sujeitos, orientado pelo princípio educativo do trabalho. Assim, a PHC propõe um currículo que privilegie os “clássicos” da cultura e organize o ensino de forma dosada e sequenciada, garantindo que os estudantes tenham acesso, por meio da escola, ao patrimônio cultural sistematizado como condição para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para a efetivação de uma liberdade concreta e coletiva (Gama; Duarte, 2017).

2. Metodologia

A investigação em tela está alicerçada no MHD, método que possibilita apreender a complexidade dos fenômenos em sua totalidade, historicidade e nas contradições que os configuram (Paulo Netto, 2011). Essa perspectiva sustenta a análise crítica da forma pela qual a BNCC se materializa no RCA-EI, articulando dispositivo normativo, condições socioterritoriais e correlações de forças presentes no processo de elaboração curricular.

Evangelista e Shiroma (2019) recordam que toda produção humana, material ou simbólica, é histórica, carregando significações vinculadas a seus emissores e ao contexto de produção. Examinar documentos educacionais, portanto, exige relacionar o momento histórico de sua implementação às determinações políticas que lhes atribuem sentido. As autoras destacam, ainda, a potência do MHD para revelar a “materialidade da documentação”, explicitando determinações que, à primeira vista, permanecem encobertos pela aparência fenomênica. Assim, “[...] não vemos o mundo como ele é; igualmente, a política em sua concretude não se deixa apreender imediatamente pela documentação” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 89).

exigência de que os saberes selecionados expressem, de forma rigorosa e fundamentada, as objetivações humanas consolidadas historicamente, superando o senso comum e favorecendo a apropriação crítica do patrimônio cultural. (Gama; Duarte, 2017).

⁶ Segundo Gama e Duarte (2017), os princípios metodológicos que orientam o trato com o conhecimento na PHC são: da “síncrese à síntese”; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; ampliação da complexidade do conhecimento e Provisoriedade e historicidade dos conhecimentos. O “da síncrese à síntese” expressa o percurso pelo qual o ensino conduz o aluno da visão inicial, difusa e espontânea, à compreensão elaborada do objeto. A “simultaneidade dos conteúdos” implica trabalhar os conhecimentos em sua inter-relação, evitando fragmentação seriada. A “ampliação da complexidade do conhecimento” refere-se a retomadas sucessivas no processo pedagógico que aprofundam e enriquecem os conteúdos, nas diferentes etapas de escolarização. Já a “provisoriedade e historicidade dos conhecimentos” destaca o caráter processual e histórico do saber, revelando a necessidade de que o estudante o apreenda em sua gênese e transformação.

A tarefa analítica, nesse caminho, não se limita a avaliar a qualidade intrínseca dos textos; ela busca desvelar suas determinações históricas, apreendendo tanto os objetivos manifestos quanto os implícitos de uma política, quem os formula, com quais finalidades e segundo qual lógica interna. A linguagem empregada, sobretudo quando oferece respostas aparentemente simples para problemas complexos, constitui indício relevante para captar intenções mais amplas, situadas no plano da essência e não apenas no plano aparente (Evangelista; Shiroma, 2019).

Assim, o conjunto documental analisado compreendeu: (a) BNCC-EI (Brasil, 2017) (b) RCA-EI (Amazonas, 2019); e de forma indireta (c) normativas complementares - portarias e instruções da Seduc-AM relativas à implementação do RCA-EI. A seleção adotou dois critérios: pertinência (documentos que orientam diretamente o currículo Amazonense na EI) e completude temporal (publicações posteriores à homologação da BNCC, em 2017).

Quanto aos procedimentos de análise, o mesmo foi desenvolvido em três etapas: (1) pré-análise - leitura exploratória, organização inicial do material e delimitação das unidades analíticas; (2) exploração - codificação dos textos a partir de categorias derivadas da literatura respaldada pela PHC quanto a: (a) Concepção de infância e de criança; (b) Finalidades e projeto formativo; (c) Organização didática; (3) tratamento e interpretação - articulação das categorias, contrapondo BNCC e RCA-EI aos pressupostos da PHC para identificar convergências, divergências, lacunas e deslocamentos.

Esse desenho metodológico, consonante ao referencial teórico, evidencia as tensões entre a padronização nacional e a pluralidade regional, além de situar o currículo amazonense no quadro mais amplo das disputas que atravessam a política educacional brasileira.

3. Resultados e discussão

Os resultados da análise documental, interpretados à luz do MHD e da PHC, estão organizados em três eixos estruturantes que dialogam diretamente com as categorias analíticas definidas na metodologia. Inicialmente, discute-se a concepção de infância e de criança presente nos documentos oficiais; na sequência, examinam-se as finalidades educativas e o projeto formativo subjacente às competências prescritas; e, por fim, problematiza-se a organização didática proposta para a EI. Essa estruturação visa explicitar, de forma articulada, as tensões e os distanciamentos teóricos entre as prescrições normativas da BNCC e do RCA-EI e os

fundamentos de uma educação voltada para a formação omnilateral e a apropriação do conhecimento sistematizado, pautada na PHC.

3.1 Crítica à concepção de infância no RCA-EI e na BNCC à luz da PHC

Para a PHC, a infância não se reduz a um estágio “natural” do desenvolvimento individual a ser apenas “acompanhado” pelo professor nos processos educativos. Trata-se, antes, de um momento do processo de humanização no qual a criança, enquanto ser histórico e situado, apropria-se, pela mediação intencional dos adultos e pelo trabalho escolar, das objetivações culturais historicamente produzidas (ciência, arte, filosofia) (Saviani, 1991). Parte-se, assim, do princípio de que o trabalho educativo implica formar intencionalmente, em cada criança, as aquisições humanas produzidas coletiva e historicamente pelos seres humanos (Saviani, 2020). Essa formulação recusa o espontaneísmo subjacente a leituras acríticas do “protagonismo infantil”, tendo em vista que sem direção docente intencional e sem critérios claros de seleção de conhecimentos, da escolha das melhores formas de transmissão desses conteúdos e do conhecimento profundo do destinatário a quem se destinará o ato pedagógico, as experiências tendem a converter-se em fins em si mesmas e não em mediações de acesso a formas superiores de pensamento.

À luz desse marco, a BNCC (Brasil, 2017) para a EI, com base nas DCNEI (Brasil, 2009) define a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

Além disso, organiza a etapa segundo dois eixos estruturantes: interações e brincadeira⁷. A partir deles, formula seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), desdobrados em cinco campos de experiências: (1) O eu, o outro e o nós; (2) Corpo, gestos e movimentos; (3) Traços, sons, cores e formas; (4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; (5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são distribuídos seguindo a linearidade etária, divididos em três grupos: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), ambas etapas referentes a creche, e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), etapa referente a pré-escola, com codificação

⁷ Também retomando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 (Brasil, 2009).

alfanumérica a serem desenvolvidas, o que “permite” o monitoramento por idade e campo de experiência (Brasil, 2017).

A BNCC traz para a Educação Infantil os direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...]. Os direitos se efetivam por meio dos objetivos de aprendizagem de cada campo de experiência, apresentado numa ampla discussão de contextualização e vivências. Divididos por faixa etária [...] (Amazonas, 2019, p.17).

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento se efetivam na prática diária por meio dos objetivos dos Campos de Experiências [...] Na Educação Infantil não há uma fragmentação em conteúdos possíveis de divisão em bimestres, trimestres ou semestres (Amazonas, 2019, p. 58).

Em relação a intencionalidade educativa a partir de tal concepção de infância e criança, o documento indica que “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”, traduzindo-se nas atividades de cuidado higiênico, brincadeiras, experimentação de materiais, no contato com a literatura, com as produções científicas e no encontro com os pares (Brasil, 2017, p. 39).

Em uma leitura inicial, tais enunciados parecem rejeitar o naturalismo, o conhecimento estritamente pragmático e o espontaneísmo pedagógicos e, ao mesmo tempo, ao reconhecer a centralidade do brincar, valorizam a especificidade do desenvolvimento infantil estruturado no eixo das atividades lúdicas. Todavia, não explicitam critérios públicos de seleção, gradação e sistematização de conteúdos, nem a função do professor como responsável pela mediação intencional do processo pedagógico, núcleo conceitual decisivo para compreender a formação omnilateral pela educação escolar na perspectiva da PHC (Saviani, 2020). Ademais, ao adotar o termo “educador” em lugar de “professor”, acentuam-se tensões entre docência (como trabalho pedagógico intencional, sem desconsiderar o binômio cuidar-educar) e assistência (como cuidado ampliado), reintroduzindo ambiguidades históricas na delimitação do papel docente na EI.

Ao contrastar essa definição com a concepção da PHC (Saviani, 2020), evidencia-se uma tensão central. Enquanto o texto normativo acentua o protagonismo infantil e atribui às vivências a capacidade de formação integral, a PHC enfatiza que a criança é um ser situado, potencialmente humano, que apenas se realiza plenamente pela apropriação, mediada e intencionalmente dirigida, do patrimônio cultural historicamente produzido. Brincar, imaginar, experimentar e narrar são meios, que precisam ser organizados e articulados pelo professor a conteúdos sistematizados para que se convertam em aprendizagens significativas e em desenvolvimento omnilateral.

O RCA-EI (Amazonas, 2019) reproduz a mesma concepção e estrutura da BNCC, reafirmando a criança como “protagonista de seu fazer” sob uma pretensa “liberdade”, adotando a matriz eixos/direitos/campos de experiência/objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, com trechos que citam textualmente a BNCC ao definir finalidades e a forma de efetivação dos direitos por meio dos objetivos de cada campo.

O Referencial Curricular Amazonense para a Educação Infantil apresenta uma concepção de criança protagonista de seu fazer. Com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, a concepção de criança é definida como ‘sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura’ (Amazonas, 2019, p. 16).

Para além disso, introduz a discussão de Kramer (1987), enaltecendo a compreensão da criança como produtora de cultura e fortalecendo a defesa do protagonismo infantil no processo pedagógico.

Esse paralelismo, marcado por transposições mecânicas, complementadas por discussões e objetivos outros que nada avançam em relação à concepção adotada, revela baixa elaboração teórico-crítica própria. O resultado é a valorização de um *ethos* procedimental no qual o “protagonismo” se confunde com o espontaneísmo das experiências, frequentemente secundarizando a responsabilidade do professor e deslocando o conhecimento sistematizado do centro da ação pedagógica. Mesmo quando o RCA-EI menciona mediações, tais indicações aparecem como recomendações tópicas, e não como desdobramentos de uma teoria do ensino-aprendizagem capaz de articular concepção de criança, mediação docente e universalização do patrimônio cultural (Amazonas, 2019).

A retórica de “protagonismo infantil” e “liberdade” expressa, na verdade, uma noção formal-liberal de autonomia, centrada na espontaneidade e no “aprender a aprender”, que obscurece a mediação docente e a socialização do saber sistematizado como condição objetiva da liberdade real. Na perspectiva da PHC, liberdade não é ponto de partida, mas resultado do domínio consciente das objetivações humanas pelo trabalho pedagógico intencional; o aprendiz, inicialmente “subordinado” aos procedimentos do estudo, conquista autonomia quando internaliza operações e conceitos, superando o espontaneísmo (o conhecido paradoxo do aprendizado). Assim, a ênfase em vivências e escolhas imediatas da criança, sem a centralidade de conteúdos e sem organização lógico-histórica do ensino, converte-se em falsa autonomia (Gama; Duarte, 2017).

Em síntese, BNCC/RCA-EI operam majoritariamente no plano declaratório (direitos, experiências, competências e evidências), ao passo que a PHC demanda o plano estrutural do trabalho pedagógico, com a explicitação de finalidades, critérios de seleção/progressão de conteúdos culturalmente necessários e sua transposição didática sob o plano da intencionalidade docente.

3.2 Finalidades e projeto formativo na BNCC e no RCA-EI: tensionamentos à luz da PHC

Para a PHC, a finalidade formativa na EI exige recentrar o conhecimento sistematizado no trabalho educativo. A BNCC, por outro lado, proclama a “formação humana integral” e a operacionaliza por meio de dez competências gerais que orientam eixos, direitos de aprendizagem, habilidades e objetivos nos diferentes segmentos da educação básica, inclusive a EI (Brasil, 2017). O RCA-EI adere a essa estruturação, reproduzindo competências e reafirmando que os direitos se efetivam via objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos cinco campos de experiência, distribuídos linearmente nas diferentes idades, rejeitando a pretensa fragmentação por conteúdos (Amazonas, 2019).

Por um lado, no campo das finalidades pedagógicas, ao traduzir “formação integral” em desempenho por competências, a BNCC desloca o centro do currículo do conhecimento objetivo (na sua forma historicamente elaborada) para a resolução de problemas do cotidiano e para a adaptabilidade, arriscando esvaziar a função específica da escola de transmitir/assimilar ativamente o patrimônio cultural (Brasil, 2017; Saviani, 1991). Por outro, do ponto de vista do projeto educacional assumido, embora declare que os campos de experiências entrelaçam cotidianos infantis, produção científica e patrimônio cultural, a BNCC não explicita critérios públicos de seleção e gradação de conteúdos; em seu lugar, propõe uma gestão de situações que reduzem o trabalho pedagógico a administrar experiências, com pouca ênfase na passagem do vivido ao saber elaborado, o que demandaria intervenção sistemática do professor (Saviani, 1991; 2013).

Na prática, quando objetivos por idade são redigidos como verbos de ação (por exemplo, explorar, expressar-se, participar), o “o que ensinar” tende a ficar subsumido à gestão de situações e evidências; sem critérios públicos de seleção e progressão, o foco se desloca do conteúdo sistematizado para a mensurabilidade de desempenhos, fragilizando a mediação docente.

Cruz (2021) reforça esse diagnóstico ao mostrar que a pedagogia das competências (matriz da BNCC) é orientada por uma lógica pragmática do “saber-fazer” e pela mobilização de conhecimentos para resolver “demandas complexas da vida cotidiana, da cidadania e do trabalho”, deslocando o conteúdo sistematizado para um plano instrumental e dando ênfase ao espontaneísmo pedagógico. Nesse quadro, a não transmissão do saber acumulado e a não intencionalidade docente aparecem como riscos de alienação via escola, pois convertem a formação em treinamento de competências adaptativas, aderentes às exigências do sistema produtivo. Daí a crítica ao esvaziamento de conteúdos e à conversão da “qualidade” em *accountability*, uma vez que “competências” dissociadas de conteúdo tendem a atender às demandas do capital mais do que às necessidades formativas da classe trabalhadora (Cruz, 2021).

Esse modo de operacionalizar finalidades por competências não é neutro, alinha-se a uma governança gerencial que associa “qualidade” a metas e indicadores, fortalece parcerias público-privadas (plataformas, consultorias, materiais padronizados) e reproduz, no plano curricular, uma lógica empresarial de produtividade e performance (Hypolito, 2021). Assim, a chamada “formação integral” tende a ser refratada por métricas e evidências que promovem a padronização curricular, formativa e avaliativa, cenário que se articula, de modo analítico, à expansão de modelos corporativos na educação, inclusive na Educação Infantil, como se observa no alinhamento do Novo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Novo-SAEB) à BNCC⁸, que já incorpora nessa etapa da educação básica avaliações em larga escala (Lima, 2023).

Do ponto de vista da PHC, cumprir a finalidade de formação humana exige recentrar o conhecimento sistematizado ao centro do trabalho educativo. Experiências, sim, mas como mediações para a apropriação, pelas crianças, de linguagens artísticas e literárias, jogos de linguagem, noções lógico-matemáticas, ciências da natureza, história e vida social, com progressões planejadas e intencionalidade docente explícita. Só assim a “formação integral”

⁸ O alinhamento do Novo-SAEB à BNCC incorporou a EI ao sistema nacional de avaliação, deslocando-a para a lógica das avaliações em larga escala. A BNCC, por sua vez, declara influenciar diretamente “as matrizes de avaliações e os exames nacionais”, aproximando-se de orientações internacionais como o *Programme for International Student Assessment/International Early Learning and Child Well-being Study* (PISA/IELS); esse arranjo induz padronização, gestão por resultados e responsabilização dos sujeitos, com tendência de transitar de medidas indiretas para testes diretos com crianças, como já ocorre no IELS. Tal movimento, além de ajustar currículo e formação às métricas externas, tensiona as especificidades da EI previstas em lei e historicamente defendidas no campo, ao privilegiar evidências de desempenho e formatos de ranqueamento em detrimento do acompanhamento processual (Lima, 2023).

ultrapassa a retórica e se converte em garantia de acesso às objetivações culturais que humanizam em uma direção omnilateral.

3.3 Crítica à organização didática da BNCC e do RCA-EI com base na PHC

Convém iniciar este item reafirmando a defesa do ato de ensinar na EI. Tal posição confronta o cenário hegemônico que, ao supor que o ensino violaria a autonomia e a liberdade da criança, prescreve o “não-ensino”. Nessa lógica, a atuação docente reduz-se à organização de espaços e materiais, com tarefas e projetos emergindo prioritariamente das sugestões das crianças; valorizam-se manifestações e experiências infantis e aquilo que a criança “aprende sozinha”, em atividades lúdicas supostamente livres, cabendo ao professor o papel de facilitador. Sem direção e objetivos claros, instala-se uma forma frágil de promover aprendizagens, ora restrita ao cuidado⁹ (higiene, sono, segurança, alimentação), ora à antecipação mecânica da alfabetização com exercícios pré-formatados (Lazaretti; Mello, 2018).

De acordo com o RCA-EI (Amazonas, 2019, p. 36):

O objetivo do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil é organizar os espaços, tempo e materiais para que os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se sejam garantidos desde a entrada do bebê e da criança bem pequena na creche e da criança pequena na pré-escola, ao longo de todas as suas experiências cotidianas e não cotidianas, no estabelecimento de uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua autoestima, interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens e na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas.

Na perspectiva da PHC, o ensino intencionalmente planejado e mediado é condição para a apropriação do patrimônio cultural historicamente produzido (ciências, artes, filosofia), promovendo aprendizagens desenvolvendo. Na EI, a didática deve exprimir a unidade entre objetivos, conteúdos e metodologias, cabendo ao professor selecionar e organizar conteúdos sistematizados e planejar metodologias efetivas e contextualizadas, considerando a especificidade do desenvolvimento infantil e as atividades-guia de cada faixa etária (comunicação emocional direta, atividade objetiva manipulatória, brincadeira de papéis sociais), de modo a criar situações didáticas favoráveis à apropriação desses conhecimentos (Lazaretti; Mello, 2018). Para que essa proposta se efetive, é indispensável que o docente disponha de condições concretas para articular teoria e prática, de modo que o planejamento, a seleção de

⁹ Ao problematizar a redução da EI ao mero cuidado assistencialista, não se nega a importância de o binômio cuidar-educar nem a necessidade de garantir às crianças pequenas a atenção que elas ainda não conseguem dispensar a si mesmas. O que se sustenta, é que inclusive esse cuidado deve ser compreendido e organizado de modo intencional e pedagógico, articulando-se ao ensino e à socialização dos conhecimentos culturalmente elaborados, para que a dimensão assistencial não se sobreponha nem se separe da dimensão educativa.

conteúdos e a organização das atividades não se reduzam a tarefas formais, mas componham um momento de síntese crítica capaz de transformar a prática pedagógica e garantir a apropriação significativa dos conhecimentos historicamente elaborados pelas crianças.

Em consonância com essa defesa, Mazzeu (1998) adverte que, no cotidiano escolar, a teoria frequentemente é negada ou aparece de modo fragmentado porque a prática é regulada pelo senso comum pedagógico, produzindo uma ruptura entre ambas as dimensões de compreensão da realidade. Romper a imediatividade entre pensamento e ação torna-se, então, condição para superar a rejeição tanto da reflexão filosófica quanto das teorias educacionais mais elaboradas. Na EI, isso implica recusar o espontaneísmo que reduz a docência à mera gestão de rotinas e experiências e assumir a mediação intencional do conhecimento sistematizado desde a creche e a pré-escola. Assim, brincadeira e interação operam como meios de acesso às objetivações humanas, de modo que a prática educativa se torne um momento de síntese entre teoria e prática, orientando efetivamente o ensino e favorecendo a superação dos limites de aprendizagem já na etapa inicial da escolaridade.

Ainda à luz da PHC, a sistematização do ensino deve ser compreendida como mediação intencional no interior da prática social, realizada em cinco momentos articulados. Parte-se da prática social como terreno do processo educativo, tensionada pela síntese do conhecimento sintético sob domínio do professor e pelo sincretismo do pensamento do aluno. Assim, mediado pela problematização, ou seja, a identificação dos problemas a serem tratados, e instrumentalização, com a disponibilização de ferramentas conceituais necessárias à compreensão fidedigna da realidade, alcança-se a catarse, entendida como síntese consciente do aprendido. Retornando-se, então, à prática social, agora requalificada. Desse método decorrem a intencionalidade docente, a seleção sistemática de conteúdos elaborados e a sua graduação e sequenciação em saber escolar assimilável, critérios didáticos fundamentais para o planejamento, a execução e a avaliação do processo pedagógico (Saviani, 2008).

A BNCC para a EI, entretanto, estrutura-se menos por essa concepção e mais pela busca de resultados, balizadas pelas competências e habilidades a serem desenvolvidas no educando, deslocando o foco do conhecimento sistematizado para matrizes de desempenho e experiências espontâneas. O “o que ensinar” dilui-se em verbos de ação (por exemplo, explorar, expressar-se, participar), sem critérios públicos de seleção, sequência e grau de sistematicidade. O RCA-EI reproduz essa matriz e adota a definição de competência como mobilização de saberes, atitudes e valores (Amazonas, 2019; Brasil, 2017).

Esse traço evidencia-se quando cada objetivo vem acompanhado de contextualização (que situa o sentido do objetivo no cotidiano da criança (Quadro 1)) e de vivências (propostas de ação, materiais, ambientes e interações). Embora o referencial afirme ter ampliado e enriquecido essas camadas, a estrutura prescrita privilegia a mediação por situações de experiência na organização de tempos, espaços e materiais, sem explicitar critérios ou a sistematização dos conteúdos indispensáveis à passagem do senso comum ao conhecimento elaborado. A mesma dinâmica reaparece em rotina, tempo didático, planejamento e avaliação, vinculando a prática à garantia de direitos e objetivos (habilidades) e a seus registros (Amazonas, 2019).

QUADRO 1 – Objetivos e contextualização do Campo “O eu, o outro e o nós” (RCA-EI)

INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS			
Campo de experiências: “o eu, o outro e o nós”			
	Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
OBJETIVO 2	(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa. (EI01EO02-AM) Expressar-se por meio dos movimentos e dos diferentes tipos de brincadeiras ao rolar com o corpo no chão sobre esteiras, tapetes emborrachados. Exercitar com segurança o ato de engatinhar, rolar, sentar e consequentemente reconhecer suas possibilidades de movimentos.	(BI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações. (EI03EO02-AM) Manifestar autonomia nas atividades individuais e coletivas, considerando seu tempo e ritmo. Participar de diferentes atividades manifestando iniciativa e interesse na escolha destas e das brincadeiras cotidianas. Reconhecer-se como integrante do grupo social ao qual pertence.
CONTEXTUALIZAÇÃO	O professor deve possibilitar o acesso às aprendizagens significativas e de interação social por meio de atividades que possibilitem o movimento corporal integral do bebê. Essa mediação deve considerar sempre os limites que cada bebê apresenta durante a atividade, portanto, a presença e atenção do professor é indispensável, não apenas para evitar riscos, mas também para incentivar os movimentos.	Conforme a criança vive suas primeiras experiências sociais (na família, na escola, na comunidade), estrutura percepções e questionamentos sobre si e sobre o outro, construindo, nesse processo, sua identidade.	As crianças participam de/nas atividades individuais e coletivas de diferentes maneiras, assim, é preciso criar condições de participação delas nas atividades propostas, considerando os tempos e os ritmos de cada uma com vistas ao desenvolvimento de sua autonomia.

Fonte: Amazonas (2019)

No que se refere às formas de ensino-aprendizagem, o documento (Quadro 2) descreve modos de organizar tempos, espaços e materiais orientados por interações e brincadeiras, além de registros (relatórios, portfólios, fotografias, desenhos, textos). Tais estratégias configuram orientações amplas, atribuindo às interações e brincadeiras um estatuto quase autossuficiente e não assegurando, necessariamente, a passagem acima referida. Além disso, ao priorizar a organização das vivências sobre os conteúdos, o referencial alinha-se à lógica do “aprender a aprender”, valorizando o conhecimento de senso comum em detrimento do conhecimento sistematizado (Gama; Duarte, 2017).

QUADRO 2 - Vivências do Campo “O eu, o outro e o nós” (RCA-EI)

INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS			
Campo de experiência: “o eu, o outro e o nós”			
	Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
VIVÊNCIAS	Propor experiências de movimentos ao bebê, permitindo que ande, se desloque e se comunique com outras pessoas, sentindo-se seguro e confiante. Inserir no processo diferentes formas, texturas (rugosa, lisa, fria, áspera, macia, fofa etc.) e cores. Proporcionar momentos para a exploração de brinquedos diversos; todos disponíveis e de fácil acesso ao manuseio do bebê. Possibilitar que os bebês se toquem, se observem e convivam juntos no chão da sala, exercitando movimentos autônomos, participação e interação.	Oportunize atividades coletivas entre creche e família, como um passeio em um espaço cultural do bairro/comunidade. Disponibilize brinquedos em que mais de uma criança possa manuseá-los e brincar em pequenos grupos. Construa, com a criança e com a colaboração da família, um portfólio ou álbum que traga informações acerca do espaço onde ela vive para que a turma explore em conjunto. Construa brinquedos com as crianças e permita que elas explorem os materiais em conjunto, refletindo sobre a melhor forma de utilizá-los. Leve a criança a conhecer outros espaços da instituição de maneira que elas se sintam parte deles. Oriente todo o corpo de funcionários da instituição quanto à comunicação respeitosa e acolhimento das crianças pequenas, garantindo o direito de conviver e participar.	O jogo simbólico, também chamado de faz de conta, mostra a presença de regras criadas pela própria criança e alteradas se assim o preferir; é muito importante para o desenvolvimento motor, intelectual e social; utiliza as convenções e a simulação; possibilita a vivência de situações que na realidade a criança não teve oportunidade de vivenciar; oportuniza projetar, na atividade lúdica, seus problemas e emoções. Para além dos jogos, existem também as danças, mímica e outros que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas socialmente pela criança.

Fonte: Amazonas, 2019

Dessa leitura decorrem, ao menos, mais três críticas a serem tecidas com base na PHC. Em primeiro lugar, a centralidade das competências tende a substituir a centralidade do conteúdo por desempenhos multifatoriais de ordem cognitiva, atitudinal e socioemocional orientadas pela linearidade etária, o que obscurece o estatuto do conhecimento escolar enquanto patrimônio universal que exige tempo didático, progressão lógica e tratamento sistemático, além de naturalizar o desenvolvimento infantil (Saviani, 2020). O uso de códigos por idade alimenta um regime de mensuração que reifica perfis de desempenho e afasta a avaliação de um caráter formativo e diagnóstico, aproximando-a de controle de metas, o que impacta planejamento, registros e rotinas. Objetivos por campos de experiência, apresentados isoladamente, e fracionados etariamente, exigem o controle de metas, não assegurando por si só a passagem do saber vivido ao saber elaborado. Ao contrário, essa estrutura, associada a outros dispositivos gerenciais, consolida um regime de resultados coerente com a lógica empresarial na educação, abrindo espaço, inclusive, para a entrada de avaliação em larga escala na EI.

Em segundo lugar, ao tomar experiências e direitos como critérios organizadores, BNCC e RCA-EI pedagogicizam o cotidiano sem assegurar intencionalidade pedagógica e envolvimento ativo da criança com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos dosados e sequenciados; embora a BNCC declare articular cotidiano e patrimônio cultural, não oferece orientações para seleção de conteúdos com densidade e progressão compatíveis com um ensino verdadeiramente humanizador (Brasil, 2017).

Em terceiro lugar, a lógica das competências fragiliza a ação pedagógica ao polarizar os papéis e transferir à criança a responsabilidade por seus percursos, diluindo a intervenção docente em seu caráter intencional de selecionar, explicitar, sequenciar e executar os conteúdos. Isso contrasta com a necessária valorização dos saberes sincréticos infantis como ponto de partida do ato pedagógico (contradição que constitui o motor da prática pedagógica escolar) (Saviani, 2020). Na PHC, a brincadeira e a interação configuram meios privilegiados de acesso às objetivações humanas (conceitos, normas, obras, linguagem etc.) pelas crianças, e não fins em si mesmos (Lazaretti; Mello, 2018).

BNCC e RCA-EI, portanto, operam por meio de um enunciado com eixos, campos de experiência, objetivos e direitos de aprendizagem e desenvolvimento distribuídos por idade e competências gerais, além de uma estrutura e dinâmica empresarial para a EI. Incorporar a crítica ao gerencialismo é essencial para compreender por que, sem critérios claros de seleção de conteúdos, das melhores formas de ensinar e da compreensão explícita das especificidades físicas, motoras, psicológicas, políticas, morais e sociais das crianças da educação infantil, a promessa de direitos e de protagonismo não se converte em humanização efetiva.

Considerações finais

O estudo teve por objetivo analisar de que modo a BNCC da EI se materializou no RCA-EI, tomando a PHC como horizonte teórico-metodológico e valendo-se de análise documental orientada pelo MHC. A síntese analítica indica que a transposição da base nacional ao documento estadual preserva a estrutura e dinâmica de eixos, direitos, campos de experiência e objetivos codificados por faixa etária, deslocando o foco do conhecimento sistematizado para matrizes de competências e para a gestão de evidências de desempenho.

No plano conceitual, constatou-se tensão persistente entre o enunciado dos “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” e a exigência, própria da PHC, de recentralizar conteúdos elaborados, explicitando seus critérios públicos de seleção, gradação e sequenciação, sob intencionalidade pedagógica docente. O RCA-EI herda da BNCC um *ethos* procedimental que, ao enfatizar experiências e protagonismo infantil, mergulha no risco de atenuar a necessária mediação pedagógica para a passagem do vivido ao saber elaborado, condição para a formação omnilateral já na primeira infância.

Do ponto de vista da organização didática, a codificação por competências/habilidades, a falta de mediação pedagógica intencional e a ênfase em rastreabilidade e monitoramento favorecem um regime de resultados que padroniza práticas e estreita a autonomia intelectual do

professor. Em termos práticos, brincar e interagir devem figurar como meios para acessar a linguagem, as artes, as ciências e a filosofia e não como fins autossuficientes.

No plano das condições de implementação da BNCC, as singularidades socioterritoriais do Amazonas (dispersão geográfica, alto custo logístico e centralidade de mediações tecnológicas) associadas a processos decisórios verticalizados e à participação restrita de universidades e docentes da educação básica na constituição do RCA-EI, contribuíram para consolidar um modelo “em cascata”, mais aderente à conformidade normativa do que à construção coletiva e regionalizada do currículo. Tal arranjo, ainda que amplie o alcance informacional, limita a efetividade participativa da comunidade escolar e das próprias universidades, reforçando a baixa elaboração teórico-crítica tão pretendida no documento.

Em resposta, uma organização histórico-crítica do currículo supõe: (i) a necessidade de recentralizar os conteúdos elaborados sem negar direitos e ludicidade às crianças. Isso exige, primeiro, explicitar os critérios para a seleção das objetivações que atendam à relevância do conteúdo, a adequação às possibilidades sociocognitivas dos alunos e à objetividade e o enfoque científico do conhecimento, com progressões adequadas às situações sociais de ensino-aprendizagem-desenvolvimento na primeira infância; (ii) vincular cada objetivo e cada experiência a formas de atividade pedagógica que viabilizem a passagem da vivência cotidiana ao saber elaborado, explicitando ainda a concepção de mundo a qual defende, direcionada ao acesso dos filhos da classe trabalhadora aos conhecimentos sistematizados; (iii) fortalecer a intencionalidade docente, o que inclui planejamento, mediação e avaliação formativa, de modo que brincar e interagir funcionem como mediações e não como substitutos do docente na EI.

Em síntese, sustenta-se que a promessa de “formação humana integral” não se efetiva pela gestão de experiências e desempenhos, mas pelo acesso progressivo, escolarmente mediado, ao patrimônio cultural da humanidade. Sem recentrar conteúdos e fortalecer a mediação docente, o RCA-EI tende a reproduzir a racionalidade técnico-gerencial que o origina, com sintomas de padronização e com perdas para a finalidade formativa omnilateral que deveria ser o foco da escola na primeira infância.

Referências bibliográficas

AGUIAR, M. A. S. A.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense: Educação Infantil**. Manaus: MEC/CONSED/UNDIME, 2019.



BISSOLI, M. F.; MOMO, M. A Implementação da Base Nacional Comum Curricular no Amazonas: Desafios, conquistas e contradições em movimentos. **Revista Textura**, Governador Mangabeira, v. 22, n. 50, p. 75-98, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n50-5499>. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 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. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC/CNE, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018. Institui o ProBNCC. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 abr. 2018.

CRUZ, M. C. F. BNCC: uma breve análise pautada na Pedagogia Histórico-Crítica. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 5, n. 1, p. 1-6, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/7474>. Acesso em: 16 set. 2025.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>. Acesso em: 16 set. 2025.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 4, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14567>. Acesso em: 16 set. 2025.

FRANCISCO, M. V.; GONÇALVES, L. D.; PAIAS, K. R. M. Da BNCC À BNC-Formação: ponderações a partir do materialismo histórico-dialético. In: MOREIRA, J. A. S.; VOLSI, M. E. E.; SOUZA, T. D. **Políticas educacionais, gestão e financiamento da educação**. Curitiba: Editora CRV, 2023, p. 129-145.

GAMA, C. N.; DUARTE, N. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Revista Interface**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 521-530, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0922>. Acesso em: 16 set. 2025.

HYPOLITO, Á. M. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 35-52, jul. 2021. Disponível em <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8915>. Acesso em: 16 set. 2025.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

LAZARETTI, L. M.; MELLO, M. A. Como ensinar na educação infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança. *In*: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 117-133.

LIMA, F. H. **Avaliação em Larga Escala para a Educação Infantil: do Baby PISA ao Novo SAEB**. 2023.164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 59-72, abr. 1998.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. “Infância e pedagogia histórico-crítica”. *In*: GALVÃO, A. C. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas, 2020. p. 245-277.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1991.

SILVA, C.; SAMPAIO, C. A. S.; SANTOS, V. S. Referencial curricular amazonense para a educação infantil: construção do documento e suas implicações. **Cadernos Cajuína**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. e227315, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.52641/cadcajv7i3.62>. Acesso em: 16 set. 2025.

SOBRINHO, R. S. M.; BETTIOL, C. A. Entre o “dito” e o “não-dito”: uma análise crítica da BNCC e do RCA para a educação infantil na rede de educação do Amazonas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, n. Esp, p. 26-43, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp26-43>. Acesso em: 16 set. 2025.

A Educação Infantil após a Base Nacional Comum Curricular: avanços, retrocessos e perspectivas

Early Childhood Education after the National Common Curricular Base: advances, setbacks and perspectives

Danieli Bachtchen¹

Aliandra Cristina Mesomo Lira²

Resumo

Este artigo tem o objetivo de analisar criticamente a Educação Infantil no Brasil após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), discutindo avanços, retrocessos e perspectivas decorrentes de sua implementação. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamentou-se em revisão bibliográfica e em recorte de investigação de dissertação de mestrado concluída, com foco nas percepções de professores de um município da Região Centro-Sul do Paraná. Inicialmente, aborda-se a Educação Infantil como direito social e o percurso histórico das políticas públicas que antecederam a BNCC. Em seguida, analisam-se os efeitos do documento nas práticas pedagógicas, destacando o reconhecimento dos campos de experiência como possibilidade de integração das aprendizagens e de planejamento mais significativo. Contudo, evidenciam-se tensões relacionadas ao excesso de objetivos de aprendizagem e ao risco de engessamento da prática docente. A formação continuada revelou-se essencial para a compreensão crítica do documento e para o fortalecimento da autonomia profissional. Os professores apontaram a necessidade de adaptar a BNCC às especificidades dos grupos atendidos, respeitando a diversidade cultural e social das crianças, e ressaltando que o documento deve ser compreendido como referência orientadora, e não como manual prescritivo, de modo a preservar a autoria docente e garantir práticas pedagógicas contextualizadas e significativas.

Palavras-chave: Educação Infantil; BNCC; Formação Continuada; Políticas Educacionais.

Abstract

This article aims to critically analyze Early Childhood Education in Brazil following the approval of the National Common Curricular Base (BNCC), discussing advances, setbacks, and perspectives resulting from its implementation. The research, conducted with a qualitative approach, was based on a literature review and on findings from a completed master's dissertation, focusing on teachers' perceptions in a municipality in the South-Central region of Paraná. Initially, Early Childhood Education is addressed as a social right and within the historical trajectory of public policies that preceded the BNCC. Subsequently, the effects of the document on pedagogical practices are analyzed, highlighting the recognition of the fields of experience as a possibility for integrating learning and fostering more meaningful planning. However, tensions are evident regarding the excessive number of learning objectives and the risk of constraining teaching practices. Continuing education proved to be essential for a critical understanding of the document and for strengthening professional autonomy. Teachers emphasized the need to adapt the BNCC to the specificities of the groups served, respecting the cultural and social diversity of children, and stressed that the document should be understood as a guiding reference rather than a prescriptive manual, in order to preserve teacher authorship and ensure contextualized and meaningful pedagogical practices.

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. Pedagoga na rede municipal de Mallet/PR, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9184-4414>. E-mail: danielibachtchen@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, Guarapuava/PR, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2945-464X>. E-mail: aliandralira@gmail.com.

Keywords: Early Childhood Education; BNCC; Continuing Education; Educational Policies.

Introdução

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, consolidou-se no Brasil como direito social e dever do Estado a partir de avanços no campo legal e normativo, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que garantiu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/96 (Brasil, 1996), que incluiu a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica. A partir desses marcos, ampliaram-se os debates e as políticas públicas voltadas à garantia de acesso e à qualidade da educação destinada às crianças de zero a cinco anos, superando gradativamente uma visão assistencialista que historicamente marcou a oferta dessa etapa.

Nesse movimento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009) assumiram papel central ao estabelecer princípios, fundamentos e orientações pedagógicas, reforçando a concepção da criança como sujeito histórico, social e cultural, protagonista de seu processo educativo. A indissociabilidade entre educar e cuidar, bem como o reconhecimento das interações e das brincadeiras como eixos estruturantes da prática pedagógica, consolidaram-se como referenciais orientadores para as instituições de Educação Infantil, contribuindo para afirmar a especificidade dessa etapa e seu caráter educativo.

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em dezembro de 2017 (Brasil, 2017) representou outro marco relevante nesse percurso, ao sistematizar expectativas de aprendizagem e definir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, organizados em cinco campos de experiência. O documento, de caráter normativo, pretendeu orientar os currículos em âmbito nacional e oferecer parâmetros comuns para a organização das práticas pedagógicas.

Todavia, sua implementação desencadeou intensos debates no meio acadêmico e educacional, pois, embora tenha ampliado a visibilidade da Educação Infantil no cenário das políticas educacionais brasileiras, também suscitou tensões e contradições. Diante desse contexto, este estudo busca problematizar os impactos da BNCC (Brasil, 2017) na Educação Infantil a partir da articulação entre uma revisão bibliográfica crítica e os achados de pesquisa de campo realizada em um município da Região Centro-Sul do Paraná, como parte de dissertação de mestrado concluída em 2022 (Bachtchen, 2022). O objetivo é analisar como a política curricular instituída pela BNCC (Brasil, 2017) tem repercutido nas práticas

pedagógicas, destacando avanços, retrocessos e perspectivas para a consolidação dessa etapa educacional.

Para tanto, a discussão é organizada em dois momentos: inicialmente, apresenta-se um panorama histórico das políticas públicas para a Educação Infantil, situando a etapa no contexto educacional brasileiro e evidenciando os marcos legais que consolidaram a criança como sujeito de direitos. Em seguida, analisa-se a implementação da BNCC (Brasil, 2017) e seus efeitos nas práticas pedagógicas docentes, enfatizando tanto os avanços quanto as tensões que emergem no cotidiano escolar.

Os resultados da análise indicam a necessidade de adaptar a BNCC (Brasil, 2017) às especificidades das diferentes realidades educacionais e compreender o documento como referência orientadora, e não como manual prescritivo. Assim, a consolidação da Educação Infantil no Brasil depende de uma apropriação crítica da BNCC (Brasil, 2017), a ser efetivada por meio de processos formativos que promovam espaços de reflexão coletiva, de articulação entre teoria e prática e de participação ativa dos docentes. Somente desse modo será possível preservar a autonomia pedagógica, resguardar a especificidade da Educação Infantil e assegurar práticas contextualizadas, coerentes com a diversidade cultural, social e histórica das diferentes infâncias presentes no país.

1. A BNCC na Educação Infantil: tensões, interesses e o papel da formação docente

A trajetória legal da Educação Infantil no Brasil foi marcada pela transição de um modelo assistencialista para uma concepção que reconhece o caráter educativo da fase e a criança como sujeito de direitos. Historicamente, as creches surgiram para atender a uma demanda social e trabalhista, centrada no cuidado das crianças enquanto suas mães trabalhavam. Apenas a partir da redemocratização do país e, sobretudo, com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2017), a Educação Infantil passou a ser compreendida como um dever do Estado e um direito da criança.

Guimarães (2017, p. 122) salienta que, a partir desse momento, “Inaugura-se no Brasil um extenso e tortuoso processo de transformação do caráter assistencial para o educacional [...] a educação de zero a seis anos de idade como direito da criança e não da mãe trabalhadora”. Esse marco legal foi reforçado por legislações subsequentes, como a LDBEN n.º 9.394/96 (Brasil, 1996), que representou um avanço significativo ao definir a Educação Infantil como a

primeira etapa da Educação Básica, reconhecendo sua dimensão pedagógica e a indissociabilidade entre o cuidar e o educar (Brasil, 1996).

As DCNEIs (Brasil, 2009) aprofundaram essa concepção ao definir o currículo como um conjunto de práticas que articulam as experiências das crianças com o patrimônio cultural, tendo as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes. Nessa perspectiva, consolidou-se a visão da criança como sujeito histórico e de direitos, ativo, que produz cultura e constrói sua identidade na interação com o outro e com o mundo (Brasil, 2009).

Contudo, a formulação de políticas públicas não pode ser compreendida de maneira neutra, pois está sempre envolta em um jogo de relações de poder (Bachtchen; Lira, 2025). Se, por um lado, a inserção da criança no campo dos direitos representa um avanço, por outro, também a insere na lógica do governo das condutas. Nesse sentido, Foucault (2008, p. 164) esclarece que governar “[...] refere-se ao controle que se pode exercer sobre si e sobre os outros, não só sobre seu corpo, mas também sobre sua alma e sua maneira de agir”. Tal conceito possibilita refletir sobre as práticas de regulação e normalização voltadas à produção de sujeitos ajustados às demandas sociais.

A formulação da BNCC (Brasil, 2017), nesse horizonte, esteve profundamente influenciada pela lógica neoliberal que ganhou força no Brasil a partir da década de 1990. Como apontam Dardot e Laval (2016, p. 272), o neoliberalismo tem como objetivo a “[...] transformação da ação pública, tornando o Estado uma esfera que também é regida por regras da concorrência e submetida às exigências de eficácia semelhantes àquelas a que se sujeitam as empresas privadas”. Essa racionalidade promove a minimização do papel do Estado e a valorização do mercado como regulador central da vida social, processo que se materializa na privatização e terceirização de serviços públicos, inclusive da educação.

Ball (2001) reforça que as políticas curriculares, ainda que apresentadas como consensos técnicos, são geridas por interesses econômicos e ideológicos, alinhando-se frequentemente a projetos neoliberais que buscam moldar a infância em função de expectativas de produtividade e competitividade. Santaiana, Silva e Gonçalves (2021, p. 1190) alertam que:

[...] pode-se afirmar que, por meio de uma série de medidas legais, normativas e regulatórias, é possível tomar a Educação Infantil como campo de governo da população infantil. As evidências demonstram quando lhe são imputadas através de marcos legais como leis, decretos e estatutos, ações como políticas e programas que visam formar sujeitos à determinada sociedade. Dessa forma, precisa-se compreendê-los assim e não somente a partir de uma visão romântica que aborda apenas a garantia de acesso à escolarização.

Dessa forma, a BNCC (Brasil, 2017) para a Educação Infantil, embora estruturada em diálogo com as DCNEIs (Brasil, 2009), reflete essas tensões e apresenta riscos associados à sua implementação. O documento propõe seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, concebidos como princípios norteadores da experiência educativa. Além disso, organiza o trabalho pedagógico em cinco campos de experiência, que articulam saberes, práticas e vivências das crianças: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Para cada campo, a BNCC (Brasil, 2017) define objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, estabelecidos de acordo com três grupos etários: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses).

Apesar da estrutura por campos de experiência ser considerada um avanço, a crítica central recai sobre a prescrição de uma extensa lista de objetivos de aprendizagem, que podem funcionar como dispositivos de normalização e sustentar mecanismos de dominação e controle sobre o desenvolvimento infantil. Campos, Durli e Campos (2019, p. 178, grifo das autoras) reforçam que “Resulta disso uma organização curricular marcada pelo paradoxo entre, de um lado, os ‘campos de experiências’ definidos como multidisciplinares e abertos e, ao mesmo tempo, seu ‘fechamento’ pelo estabelecimento de objetivos comportamentais por campos e faixas etárias”.

Tal organização curricular apresenta risco de homogeneização e padronização das práticas pedagógicas, desconsiderando a diversidade social, cultural e individual das crianças brasileiras. Como aponta Pereira (2020), afasta-se das diferenças individuais entre crianças, escolas e comunidades, ignorando a diversidade dos contextos regionais, uma vez que a definição de objetivos de desenvolvimento assume que todas as crianças possuem iguais capacidades cognitivas e minimiza o papel dos fatores ambientais e sociais na aprendizagem.

Dessa forma, a centralidade nos objetivos tende a engessar a prática docente, limitando a autonomia profissional e reduzindo o espaço para o planejamento flexível, as experiências lúdicas e a interação significativa com as crianças. Santaiana, Silva e Gonçalves (2021, p. 1198) alertam que “[...] para viver a experiência é essencial experimentar e não engessar processos de desenvolvimento infantil que podem ocorrer de forma e em tempos diferentes pelas crianças”.

Com base nessas considerações, Barbosa, Martins e Mello (2019) ressaltam que, no que se refere à BNCC (Brasil, 2017), uma das críticas recorrentes concentra-se na ênfase atribuída à alfabetização, por meio de práticas de leitura e escrita que antecipam a escolarização das

etapas posteriores. Esse movimento acaba por reduzir as experiências e vivências infantis ao universo letrado e ao registro escrito. Ao promover tal antecipação, a BNCC (Brasil, 2017) tende a colocar a Educação Infantil como mera etapa preparatória para o Ensino Fundamental.

Nesse sentido, Santaiana, Silva e Gonçalves (2021, p. 1196) alertam que “[...] é como um retorno a práticas antigas na educação nacional que defendiam a pré-escola como organização das crianças para o porvir”. Essa abordagem representa um risco aos avanços já consolidados por políticas públicas anteriores, especialmente as DCNEIs (Brasil, 2009). Conforme analisam Barbosa e Flores (2020, p. 96), a nova base se afasta da concepção defendida pelas diretrizes ao apresentar:

[...] uma maior ênfase na relação ensino e aprendizagem, no professor como modelador do comportamento infantil, nos objetivos individualizados, no controle da aprendizagem pelo professor, e no uso de inúmeras técnicas e tecnologias educacionais, com a ausência de referências às relações históricas, sociais e culturais, assim como consideração às diversidades sociais e individuais.

A normatização excessiva e o caráter burocrático envoltos na BNCC (Brasil, 2017) acabam restringindo a construção de experiências educativas diversificadas e contextualizadas, comprometendo a aprendizagem significativa. Nesse cenário, a formação continuada assume papel fundamental, pois constitui o espaço em que os professores³ podem conhecer, analisar criticamente e se apropriar do documento. Para Kramer (2002, p. 128), a formação continuada docente é “[...] necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica, mas é um direito de todos os professores [...]”.

Contudo, como pontuam Bachtchen e Lira (2025), o escopo formativo torna-se campo fértil para a atuação do mercado, que oferece ‘pacotes de formação’, cursos e materiais que promovem uma adesão acrítica e aligeirada à nova política, atendendo, em grande medida, a interesses privados. Em uma sociedade orientada pela lógica neoliberal, a formação continuada tem sido frequentemente utilizada como estratégia para atender a interesses governamentais, funcionando, muitas vezes, como instrumento de alinhamento à adoção de materiais didáticos que reduzem a possibilidade de reflexão crítica. Nesse sentido, Campos, Durli e Campos (2019, p. 171) destacam que:

A formação de professores, seja em nível inicial ou continuada, é considerada estratégica, pelos diferentes governos, quando em tela encontram-se processos de mudanças educacionais e, mais fortemente, se as mudanças se referirem às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

³ A escolha pela terminologia professor(a), ao longo deste texto, demarca o reconhecimento e a valorização da identidade docente desse profissional na primeira etapa da Educação Básica, reafirmando o caráter educativo do trabalho desenvolvido na Educação Infantil e superando designações históricas que o associam a funções de natureza assistencialista.

Embora o papel da formação continuada seja amplamente reconhecido como essencial para a organização do trabalho docente, sua estrutura muitas vezes revela interesses e influências externas que condicionam seu desenvolvimento. Nesse processo, a escuta ao professor tende a ser limitada, o que resulta em ações artificializadas, pouco conectadas à realidade das práticas cotidianas, já que as ‘soluções’ propostas geralmente partem de instâncias externas e desconsideram as necessidades concretas vivenciadas no contexto escolar.

Nóvoa (2009) defende que a formação só se torna efetiva quando parte da valorização da experiência docente e da construção coletiva do conhecimento pedagógico, e não de prescrições externas e padronizadas. Portanto, para que a BNCC (Brasil, 2017) seja implementada de forma a fortalecer, e não fragilizar, a identidade da Educação Infantil, é crucial que os processos formativos garantam espaços de participação ativa e diálogo profissional, em que os professores sejam protagonistas de sua própria formação.

A análise crítica do documento, ao compreender seus interesses subjacentes e os riscos da padronização e da escolarização precoce, deve estar associada à valorização da autonomia docente para planejar práticas contextualizadas, que partam das realidades locais e das necessidades das crianças, superando a lógica de um ‘modelo a ser seguido’. Apenas por meio de uma formação continuada que promova a reflexividade e a autoria será possível superar as prescrições do discurso e consolidar os direitos das crianças a uma educação integral.

Com base no referencial teórico e nas proposições apresentadas, na próxima seção descreve-se a metodologia adotada na pesquisa, detalhando o percurso investigativo e os procedimentos de análise que possibilitaram problematizar os avanços, retrocessos e perspectivas decorrentes da implementação da BNCC (Brasil, 2017).

2. Metodologia

O presente estudo, de natureza qualitativa, foi desenvolvido a partir de uma revisão bibliográfica articulada a um recorte de investigação oriundo de uma dissertação⁴ de mestrado concluída no ano de 2022, cujo foco esteve voltado às percepções de professores da rede municipal de ensino de um município da Região Centro-Sul do Paraná. Para obter um panorama inicial dessas percepções, aplicou-se um questionário composto por 12 questões fechadas,

⁴ Pesquisa de mestrado com o título “Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): possibilidades e desafios da formação continuada docente” (Bachtchen, 2022), desenvolvida junto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro).

elaborado por meio da plataforma *Google Forms* e disponibilizado a 52 docentes que atuavam na Educação Infantil da rede pesquisada. Esses profissionais estavam distribuídos em oito instituições: dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e seis escolas municipais.

Na continuidade da pesquisa, buscou-se aprofundar e ampliar a compreensão dos aspectos abordados no questionário. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 6 professores da Educação Infantil, selecionados de acordo com a faixa etária das crianças com as quais trabalhavam. Assim, contemplou-se um docente de cada grupo etário, abrangendo desde o infantil 0 a 1 ano até o infantil 5. Essa organização, que corresponde à estrutura adotada pelo município, possibilitou que emergissem elementos específicos a partir das experiências vinculadas a cada etapa do desenvolvimento infantil.

A escolha dos professores entrevistados ocorreu por meio da amostragem por acessibilidade ou conveniência, critério que, conforme Gil (2008, p. 94), caracteriza-se pelo processo em que “O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo”. A definição dos participantes se deu, portanto, mediante contato com as instituições de ensino, a partir do qual se verificou a disponibilidade e o interesse dos docentes em colaborar com a investigação, respeitando-se a diversidade de grupos etários atendidos.

Por envolver dados diretamente gerados a partir da participação de sujeitos, a pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), sob o parecer n.º 4. 940. 077. As informações obtidas foram organizadas e analisadas segundo a perspectiva da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011, p. 47), que a define como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Nesse movimento, as informações foram interpretadas à luz dos aspectos legais previstos na BNCC (Brasil, 2017), em diálogo com pesquisas já desenvolvidas acerca da temática, uma vez que “[...] qualquer técnica (entrevista, questionário etc.) adquire sua força e seu valor exclusivamente mediante o apoio de determinado referencial teórico” (Triviños, 1987, p. 159).

A partir desse percurso metodológico, apresentam-se, a seguir, as análises e reflexões construídas com base na pesquisa de campo, ilustradas por excertos das entrevistas e questionários, que evidenciam a interface entre o proposto pelo documento e as realidades

concretas vivenciadas nas instituições. Para preservar a identidade das participantes, as docentes foram identificadas com nomes fictícios nas citações, assegurando-se a ética e a confidencialidade do estudo.

3. Análises e reflexões da pesquisa de campo

No município pesquisado, tanto as respostas ao questionário quanto as entrevistas revelaram um conjunto de informações e pontos de vista que, em muitos momentos, se repetiam ou se tornavam mais evidentes. Esse movimento nos levou a aglutinar a análise a partir dessa recorrência, sem deixar de identificar diferentes percepções docentes acerca da implementação da BNCC (Brasil, 2017) na Educação Infantil e, a partir delas, evidenciar avanços, tensões e desafios presentes no cotidiano escolar.

De modo geral, os professores reconheceram que a organização curricular por campos de experiência constitui um avanço em relação ao modelo disciplinar, por favorecer a integração das aprendizagens e possibilitar práticas pedagógicas mais significativas. Para os docentes, essa estrutura tem auxiliado tanto no planejamento pedagógico quanto na articulação entre as diferentes áreas do conhecimento.

Nesse sentido, a professora Diana destacou que os campos de experiência “[...] têm como finalidade orientar a prática dos professores com relação às necessidades do aprendizado da criança e conduzir a interação com as crianças e adultos, pois é interagindo que a criança constrói o conhecimento” (Professora Diana, 09/2021). Essa compreensão vai ao encontro do que Simiano e Simão (2016) ressaltam, ao defenderem a experiência como forma privilegiada de viver a infância e elaborar sentidos sobre o mundo pessoal, social e cultural, rompendo com perspectivas de um currículo burocratizado.

Essa estrutura sinaliza a incorporação de pontos importantes em relação à caracterização da Educação Infantil. Ao propor um arranjo específico para a etapa, a BNCC (Brasil, 2017) é interpretada como coerente para o desenvolvimento do trabalho com os sujeitos infantis, reconhecendo a necessidade de inserir a criança nos diferentes domínios da vida social, como comer, conviver, brincar e interagir com saberes das artes, da ciência, da história, da literatura e da música (Barbosa *et al.*, 2020).

Percebemos, nas falas dos professores, que essa forma de organização fortalece o trabalho docente, oferecendo suporte para planejamento e condução das atividades:

[...] é um documento muito bem estruturado, que propõem vivências diferentes para as crianças, além de brincar e conviver, a BNCC estabelece outros direitos de aprendizagem no ensino infantil como participar das ações na escola e na comunidade,

explorar saberes sobre elas próprias, sobre as próprias emoções, expressar-se sobre dúvidas, sentimentos e opiniões, possuir a sua identidade pessoal social e cultural (Professora Bianca, 09/2021).

Os dados revelaram que os profissionais se apoiam nas disposições dos documentos oficiais para planejar as ações desenvolvidas em seu cotidiano. Esse aspecto evidencia que a BNCC (Brasil, 2017) atua como um suporte orientador, mas também desempenha uma função de controle sobre as práticas pedagógicas, restringindo a autonomia docente. Barbosa, Silveira e Soares (2019) argumentam que o documento incorpora uma lógica de controle sobre a formação e o trabalho de professores e gestores, ao promover uma visão de acompanhamento e regulação das práticas pedagógicas. Esse direcionamento tende a reduzir a autonomia didático-pedagógica das instituições e enfraquece a dimensão crítica da formação docente, resultando em planejamentos pouco flexíveis e na utilização de materiais didáticos uniformizados e, por vezes, ultrapassados.

Entretanto, embora a proposta curricular seja compreendida como positiva, os dados também revelaram tensões relacionadas ao processo de implementação. Os professores apontaram dificuldades quanto à efetiva apropriação do documento, especialmente diante do excesso de objetivos de aprendizagem e do risco de se reduzir a prática pedagógica a uma lista de prescrições, situação que pode conduzir a um planejamento mais burocrático do que reflexivo “[...] quando vem o padrão, é complicado” (Professora Fabiana, 09/2021).

O excerto destaca um aspecto relevante quando menciona que o ‘padrão’ dificulta a execução das práticas, restringe e constrange a atuação docente, acentuando o “[...] apagamento cada vez maior da autoria docente e a desconsideração da diversidade regional de nosso país e dos contextos de desigualdade econômica e social em que estão situadas nossas instituições públicas de Educação Infantil” (Silva *et al.*, 2021, p. 21573-21574).

Esse aspecto evidencia uma preocupação recorrente na Educação Infantil: o risco de que o ‘engessamento’ das práticas pedagógicas e a rigidez excessiva da rotina reduzam as experiências das crianças a mero cumprimento de tarefas. A adoção de planejamentos baseados em sequências de atividades que apenas se sobrepõem, com o objetivo de mantê-las ocupadas, reforça uma lógica de escolarização precoce e não dialoga com os pressupostos orientadores da área.

Tal prática contraria, inclusive, a proposta dos campos de experiência da BNCC (Brasil, 2017), que enfatizam a centralidade do brincar, da exploração, da escuta sensível e da construção de aprendizagens significativas em contextos de interação. Definir um roteiro fixo

de ações a ser simplesmente seguido na Educação Infantil é algo inadequado e incoerente com a natureza desse trabalho. As práticas desenvolvidas nesse contexto devem ser definidas pelo professor, orientado por sua formação, pela proposta pedagógica construída coletivamente na instituição e, sobretudo, por sua sensibilidade em escutar e acolher, diariamente, as intenções e os interesses das crianças de seu grupo (Oliveira, 2018).

Os professores relatam sentir-se submetidos a orientações pré-determinadas, com listas de ações a serem cumpridas, de modo que grande parte do tempo destinado ao planejamento é consumido pelo atendimento de exigências burocráticas. Essa limitação evidencia a restrição da autonomia docente frente à imposição de ‘modos de fazer’ previamente definidos, cujo objetivo é garantir a conformidade com o documento.

Essa situação contrapõe-se à necessidade de considerar a singularidade de cada contexto escolar, uma vez que cada realidade apresenta características específicas que devem ser conhecidas e contempladas para que a prática pedagógica seja significativa e contextualizada, como ressalta a professora Diana:

Alguns objetivos a gente acaba incluindo coisas a mais, a gente até utiliza da BNCC, mas tem coisas que a gente trabalha na sala de aula que você precisa incluir, porque não tem no documento [...] Eu acredito que que precisa complementar mais algumas coisas, mas isso tem que ser bem estudado, talvez no dia a dia, como a gente vai trabalhar alguma atividade na prática a gente percebe que tem que ser anotado, para que depois a gente ajude até a mudar (Professora Diana, 09/2021).

Conforme nos lembra Ostetto (2000), o planejamento não deve ser compreendido de forma fechada, cristalizado em uma lista pré-determinada de ações a serem seguidas em sala, mas entendido de maneira reflexiva, constituindo-se a partir do desenvolvimento de todas as situações cotidianas. Planejar consiste em delinear, projetar, programar e organizar um percurso que possibilite uma jornada de aprendizagem, interação e experiências diversas e significativas para o grupo de crianças. O planejamento pedagógico representa uma postura crítica do educador diante de sua prática docente, não podendo seguir um modelo rígido. Pelo contrário, precisa ser flexível, permitindo ao professor refletir, revisar e buscar constantemente novos sentidos e significados para suas ações pedagógicas.

Embora seja de suma importância indicar os objetivos e intencionalidades das ações propostas, um trabalho centrado exclusivamente no cumprimento do rol indicado no documento reduz a autonomia docente e limita a possibilidade de o professor analisar seu próprio contexto, partindo das necessidades reais evidenciadas no cotidiano escolar. Silva, Carvalho e Lopes (2021, p. 181) apontam que “Explicitar listas de objetivos, como faz a Base, circunscreve as

práticas dos professores, a partir de determinados modelos de raciocínio, que incidem no governo dos mesmos por meio da condução de suas condutas”.

Nesse sentido, Cândido e Gentilini (2017, p. 332) apontam que “[...] se essa política se fizer de maneira dura e centralizadora, corremos o risco de suprimir a autonomia da escola, sua liberdade de querer e pensar”. Desse modo, a BNCC (Brasil, 2017) precisa ser tomada como um norte e não como um material para ser meramente reproduzido, ou seja, a ideia de que o documento serve apenas para fundamentar o trabalho docente por meio da definição de objetivos que são copiados precisa ser revista. Embora o documento não ofereça diretamente um rol de procedimentos, ela tende a restringir discussões sobre políticas voltadas à democratização, favorecendo um projeto unificador que promove a padronização e centralização do currículo e atribui maior responsabilidade a professores e gestores (Frangella; Camões, 2021).

Tal apontamento corrobora com a fala de Ariosi (2019, p. 255), a qual alerta que “[...] se quisermos uma sociedade mais desenvolvida, precisamos de um currículo autônomo e alinhado com a nossa realidade. A BNCC-EI como está sendo apresentada não garantirá a construção nesta direção”. Ao estabelecer uma lista de objetivos de aprendizagem idênticos para todas as crianças, corre-se o risco de impor interpretações que possam suprimir direitos fundamentais já garantidos no âmbito da Educação Infantil.

Essa ambiguidade entre a potencialidade dos campos de experiência e os limites de sua operacionalização evidencia a complexidade de articular o documento às realidades concretas das instituições e das infâncias e constitui um dos principais pontos de conflito. Os professores participantes da pesquisa relataram que o excesso de diretrizes pode engessar o processo de ensino, limitando a autonomia para planejar atividades contextualizadas.

Nesse processo, destacou-se o papel central da formação continuada, mencionada pela maioria dos docentes como espaço essencial para a compreensão da BNCC (Brasil, 2017) e para o repensar das práticas pedagógicas. As formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação foram avaliadas como momentos de estudo, socialização e construção coletiva, favorecendo maior segurança no planejamento e nas estratégias de trabalho. Os professores ressaltaram que é necessário estar constantemente imerso em processos formativos, para “[...] renovar nossas ideias e não cair na rotina do comodismo” (Professora Ana, 09/2021).

Essa necessidade torna-se ainda mais relevante na Educação Infantil, etapa marcada por vasta aprendizagem, que exige experimentações e exploração dos espaços e ambientes. Tal perspectiva corrobora a análise de Nunes e Kramer (2013), segundo as quais a formação

continuada deve estimular as instituições de Educação Infantil a refletirem e dialogarem sobre os rumos do trabalho com crianças pequenas. A ação coletiva fortalece o papel de gestores e professores, incentivando o grupo a buscar novas formas de organização e aprimorar as condições de trabalho. Nesse sentido, é importante valorizar o docente e seu reconhecimento social nas propostas de formação da Educação Infantil, de forma que os municípios promovam a articulação entre suas políticas de desenvolvimento profissional.

Uma organização rígida, sem flexibilidade, desconstrói as especificidades do trabalho com as crianças pequenas, por isso os momentos de formação se tornam ricas oportunidades para ampliar as discussões, “[...] não apenas para aprimorar a ação profissional, mas também para orientar e agregar valor à profissão docente, já que é no diálogo que esses educadores constroem saberes e ressignificam a prática” (Nunes; Kramer, 2013, p. 42).

[...] os momentos de formação são bem importantes e eu acho que tem que ter mais sabe, eu acho assim que, quem leva a sério mesmo, não se importa, não acha os momentos de formação como uma perda de tempo, eu acho que a gente está ganhando com isso, a gente ganhando os alunos também estão ganhando (Professora Eva, 09/2021).

O professor precisa sentir-se amparado por uma rede de apoio da gestão, que o estimule a refletir continuamente sobre sua prática docente. Isso reforça que os momentos de formação promovidos dentro de cada realidade escolar são essenciais para fortalecer o processo formativo dos docentes e ampliar as discussões sobre o documento. Nesse contexto, destaca-se a “[...] mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores [...]” (Nóvoa, 1995, p. 17).

Nesse sentido, Barbosa e Flores (2020) destacam que a qualidade do trabalho na Educação Infantil depende diretamente da formação inicial e continuada, bem como das condições de trabalho dos profissionais, que em sua maioria são mulheres. A realização de reuniões de planejamento, estudo e trabalho coletivo pelas equipes das instituições educativas é essencial para viabilizar processos formativos nos quais cada professor possa ter autonomia em relação às propostas incorporadas nas práticas cotidianas.

Muitas vezes, a formação acaba assumindo o tom de responsabilizar exclusivamente o professor pelo êxito das ações, embora haja a interferência e a participação de diversos outros fatores e sujeitos. Conforme demonstrado ao longo deste estudo, as mobilizações em torno da construção e implementação da BNCC (Brasil, 2017) foram múltiplas e envolveram diferentes atores, cujos interesses e produtos evidenciam que a educação pode ser colocada a serviço da

produtividade e do lucro em uma sociedade capitalista, muitas vezes descomprometida com as necessidades e desafios reais que permeiam o cotidiano escolar.

Garantir a reflexividade e não apenas a aceitação ou cumprimento mecânico do prescrito constitui um aspecto essencial para que a prática docente preserve sua autoria, superando o controle sobre o fazer pedagógico dos professores. Muitas vezes, interesses econômicos e financeiros acabam mascarando as reais prioridades da escola, comprometendo sua autonomia para tomar decisões e desenvolver projetos próprios e significativos ao seu público. Assim, é fundamental que um currículo já definido não sobrecarregue o tempo escolar, fazendo com que professores e gestores precisem correr atrás de demandas genéricas em detrimento das particularidades da realidade local (Cândido; Gentilini, 2017).

Criar uma rede de apoio e alinhar os interesses dos profissionais às práticas de ensino constitui uma alternativa para que os docentes não se sintam impotentes diante das demandas do trabalho a partir do documento. Incluir nos processos formativos momentos que partam das necessidades e especificidades do contexto em que os docentes atuam é uma estratégia importante para fortalecer a formação profissional e valorizar a autonomia e voz dos professores.

Considerações finais

O presente estudo realizou uma análise crítica da Educação Infantil no Brasil a partir da homologação da BNCC (Brasil, 2017), problematizando avanços, retrocessos e perspectivas decorrentes de sua implementação. A investigação fundamentou-se em revisão bibliográfica e em um recorte de pesquisa realizado em dissertação de mestrado, centrada nas percepções de professores da rede municipal de um município da Região Centro-Sul do Paraná.

Os resultados indicam que a BNCC (Brasil, 2017) é percebida pelos docentes como um avanço na organização curricular e na valorização da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. A estrutura dos campos de experiência, aliada à sistematização dos direitos de aprendizagem, foi reconhecida como uma estratégia importante para orientar o trabalho pedagógico e fortalecer a identidade da fase, superando a tradicional visão assistencialista. Essa nova visibilidade conferida à etapa permite que o trabalho dos professores seja reconhecido para além do cuidado cotidiano, reforçando seu caráter educativo e intencional.

Entretanto, a pesquisa também revelou desafios e tensões. O principal deles refere-se ao risco de escolarização precoce, resultante da ênfase em uma extensa lista de objetivos de

aprendizagem que, na prática, pode levar à padronização e ao engessamento do currículo, em detrimento do brincar e das interações, eixos estruturantes da Educação Infantil. As falas dos professores evidenciam a discrepância entre o discurso oficial da BNCC (Brasil, 2017) e a realidade da prática pedagógica cotidiana.

Nesse contexto, a formação continuada emerge como um espaço de possibilidades, mas também de fragilidades. Embora os docentes reconheçam sua importância para a apropriação crítica do documento, quando a formação é superficial ou prescritiva, ela tende a reforçar a adesão acrítica à BNCC (Brasil, 2017), atendendo a interesses de mercado e comprometendo a autonomia docente, além de desconsiderar a diversidade dos contextos escolares.

Conclui-se, portanto, que a consolidação da Educação Infantil como direito das crianças e a superação dos desafios impostos por políticas curriculares como a BNCC (Brasil, 2017) dependem de uma apropriação crítica do documento. O documento precisa ser entendido como referência nacional, e não como manual a ser seguido, sendo essencial que seja reinterpretado a partir das realidades locais, considerando os contextos socioculturais e a diversidade das infâncias brasileiras.

Essa apropriação só se efetiva por meio de processos de formação continuada que assegurem o protagonismo dos professores, incentivem o diálogo profissional e promovam a reflexão sobre suas práticas. Ao valorizar a autonomia docente e a construção de saberes contextualizados, permite-se que a Educação Infantil preserve sua identidade, oferecendo uma educação integral e significativa, respeitosa ao tempo e às singularidades de cada criança.

Referências

ARIOSI, C. M. F. A Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil e os campos de experiência: reflexões conceituais entre Brasil. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 15, p. 241-356, out. 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1486>. Acesso em: 22 ago. 2025.

BACHTCHEN, D. **Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): possibilidades e desafios da formação continuada docente**. 2022. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022.

BACHTCHEN, D.; LIRA, A. C. M. Formação continuada e a implementação da BNCC para a educação infantil: interesses e influências subjacentes. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade -LES**, Teresina, v. 29, n. 60, p. 1-25, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/5402>. Acesso em: 31 ago. 2025.7

BARBOSA, M. C. S.; FLORES, M. L. R. Base Nacional Comum Curricular: garantia ou ameaça à consolidação da identidade da Educação Infantil? **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 25, p. 73-110, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/219717>. Acesso em: 18 ago. 2025.

BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. S. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n. 10, p. 147-172, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32667>. Acesso em: 19 ago. 2025.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979/pdf>. Acesso em: 21 ago. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CAMPOS, R. F.; DURLI, Z.; CAMPOS, R. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 169-185, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/962>. Acesso em: 19 ago. 2025.

CÂNDIDO, R. K.; GENTILINI, J. A. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **RBP AE**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 323-336, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/70269>. Acesso em: 21 ago. 2025.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FRANGELLA, R. C. P.; CAMÕES, M. C. L. S.; DRUMMOND, R. C. R. Produções curriculares e educação infantil – apostas ou garantias? **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 59, p. 1-19, e13657, out./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n59.13657>. Acesso em: 25 ago. 2025.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População**. Curso dado no Collège de France, 1977-1978. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br>. Acesso em: 21 ago. 2025.

KRAMER, S. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 117-132.

KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo, Ática, 2008.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. Educação Infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: KRAMER, S.; NUNES, M.F.; CARVALHO, M.F. **Educação Infantil: Formação e responsabilidade**. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 31-48.

LAVAL, C.; DARDOT, P. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. EDUCA, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa Alameda da Universidade de Lisboa, Portugal, 2009.

NUNES, M. F.; KRAMER, S. Educação infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Orgs.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 31-47.

OLIVEIRA, P. F. de. **Políticas curriculares para a Educação Infantil: o caso da BNCC 2015-2017**. 2019. 205 f. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

OSTETTO, L. E. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco! In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios**. Capinas/SP: Papirus, 2000.

PEREIRA, F. H. Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico. **Zero-a seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89, jan./jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroa6/article/view/1980-4512.2020v22n41p73>. Acesso em: 21 ago. 2025.

SILVA, S. C. A.; RABELO, A. K. P. W.; SOUZA, C. M. O.; RIBEIRO, C. D.; HABIBE, F. H.; SANTOS, M. J. A. Formação de educadores: desafios e possibilidades para a práxis pedagógica na educação infantil. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.3, p. 21537-21554, mar. 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/25637>. Acesso em: 30 ago. 2025.

SILVA, M. O.; CARVALHO, R. S.; LOPES, A. O. Os manuais e a pedagogização da docência na Educação Infantil. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 2, p. 177-191, maio/ago.



2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14327>. Acesso em: 21 ago. 2025.

SIMIANO, L. P.; SIMÃO, M. B. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 77-90, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6799/3422>. Acesso em: 15 ago. 2025.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Curricular policies and amazonian childhoods: between integral education and the right to territory in early childhood education

Merianne da Silva Lima ¹

Roberto Sanches Mubarak Sobrinho ²

Resumo:

O artigo discute as interseções entre currículo, educação infantil e educação integral a partir de uma perspectiva crítica e situada, com ênfase nos contextos amazônicos. Fundamentado em revisão bibliográfica e documental, o texto problematiza os limites das políticas padronizadas, como a BNCC, e defende a valorização de currículos territorializados, construídos com base na escuta das crianças e no reconhecimento de seus modos de vida. Argumenta-se que a educação integral, no âmbito da infância, deve ser concebida como um projeto ético-político de formação humana, articulando tempos, espaços e experiências educativas plurais, comprometido com a justiça social. As análises consideram os marcos legais brasileiros, os aportes da sociologia da infância e as críticas à escolarização precoce, destacando o papel das práticas lúdicas e da formação docente como fundamentos para uma educação democrática e emancipatória.

Palavras-chave: Amazônia; Currículo; Educação Infantil; Educação Integral; Escuta das Crianças.

Abstract:

This article discusses the intersections between curricula, early childhood education and full-time education from a critical and situated perspective, with emphasis on the Amazonian context. Based on bibliographic and documentary review, the text problematizes the limits of standardized policies such as Brazil's BNCC—and advocates for the valorization of territorialized curricula, built upon children's voices and their ways of life. It argues that full-time education, when applied to early childhood, must be understood as an ethical and political project of human formation that articulates time, space, and plural educational experiences, and that is committed to social justice. The analysis draws on Brazilian legal frameworks, contributions from the sociology of childhood, and critiques of early schooling, highlighting the role of play and teacher training as key elements for a democratic and emancipatory education.

Keywords: Amazonia; Curriculum; Early Childhood Education; Integral Education; Listening to Children.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA); Professora da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar – SEDUC – Amazonas - Brasil; Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) - Rede Educante; Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6272-4774>. E-mail: lima_parintins@hotmail.com.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Professor Permanente do Mestrado em Educação e do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UEA e professor permanente do Doutorado em Educação na Amazônia, da rede Educante. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-4893-0883>. E-mail: rsobrinho@uea.edu.br.

Introdução

A relação entre educação infantil e educação integral tem sido objeto de debates crescentes no campo das políticas públicas educacionais brasileiras, especialmente no contexto de ampliação do direito à educação como instrumento de justiça social. A partir de marcos normativos, como a Emenda Constitucional n.º 59/2009 e o Plano Nacional de Educação (2014–2024), observa-se o fortalecimento da concepção da educação como direito humano universal, devendo ser assegurada desde os primeiros anos de vida. Nesse cenário, consolida-se uma compreensão da infância como categoria social, histórica e cultural, superando abordagens naturalizadas e reconhecendo a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e participante ativa de seu processo formativo (Corsaro, 2011).

Reconhecer a pluralidade das infâncias, que podem ser infâncias indígenas, quilombolas, ribeirinhas, urbanas, etc., em contexto amazônico, evidencia a necessidade de políticas e práticas pedagógicas que respeitem os contextos socioculturais específicos e os diversos modos de ser criança. No entanto, persistem desafios estruturais e simbólicos que dificultam a efetiva consideração dessas infâncias no interior das práticas escolares, sobretudo nas regiões historicamente marginalizadas, como a Amazônia.

Afirmam os autores Mubarac Sobrinho e Bettiol (2022) que a racionalidade técnico-burocrática que ainda orienta grande parte das diretrizes curriculares nacionais contribui para a padronização dos processos educativos, desconsiderando os saberes, os territórios e as culturas locais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao instituir um conjunto normativo de competências e habilidades de modo linear e homogêneo em todo o território nacional, vem sendo criticada por não incorporar suficientemente epistemologias locais nem promover, de forma efetiva, a valorização da diversidade.

A crítica proposta por Morin e Wulf (2003) em “Planeta – A Aventura Desconhecida” desloca a confiança linear no progresso técnico-científico ao sublinhar a complexidade, a incerteza e os efeitos não intencionais da ação (ecologia da ação), apontando que ciência e tecnologia, isoladas de um horizonte ético-político de solidariedade, não asseguram sociedades menos violentas.

Esse enquadramento ilumina a educação infantil na Amazônia, onde soluções padronizadas e tecnocráticas tendem a fracassar diante de ecossistemas socioterritoriais singulares. Em vez de um déficit a ser “corrigido” por insumos homogêneos, a região demanda

políticas que articulem diversidade cultural, condições geográficas e tempos comunitários, reconhecendo a interdependência entre escola, família e modos de vida ribeirinhos.

Nessa perspectiva, a precariedade de infraestrutura e a dispersão geográfica não podem ser lidas apenas como obstáculos logísticos, mas como variáveis de um sistema complexo que requer desenho institucional sensível ao território: currículos contextualizados, calendários escolares ajustados aos ciclos hidrológicos, transporte fluvial seguro, formação docente para turmas multisseriadas e práticas interdisciplinares que integrem saberes locais. À luz de Morin e Wulf, (2003), trata-se menos de “importar” tecnologias e mais de cultivar uma ética da complexidade: políticas intersetoriais, participação comunitária e avaliação que vá além de matrículas e insumos, incorporando indicadores de pertencimento, linguagem, cuidado e vínculos. Só assim a educação infantil amazônica pode converter heterogeneidade em potência formativa, alinhando qualidade educativa à justiça territorial.

Segundo Tiriba (2018), a educação infantil, embora frequentemente concebida como um direito universal, precisa ser compreendida como um processo dinâmico e situado, articulado diretamente às realidades locais, como a convivência com o rio, a floresta e as comunidades tradicionais. Nesses contextos, as crianças absorvem saberes que não são contemplados pelos currículos homogêneos impostos pela BNCC.

A escuta ativa das crianças, de seus gestos e de suas expressões culturais torna-se central para a construção de um currículo que não apenas respeite, mas também celebre a diversidade e a complexidade das infâncias amazônicas.

Diante desse cenário, é essencial abrir espaço para que as vozes infantis sejam ouvidas de forma genuína, reconhecendo e valorizando as múltiplas formas pelas quais manifestam sua cultura, suas vivências sociais e seu vínculo com o território. Esses aspectos, quando acolhidos e incorporados, fortalecem de maneira decisiva a articulação entre a educação infantil e a proposta de uma educação integral.

Essa articulação exige compreender a educação integral não apenas como a ampliação do tempo de permanência na escola, mas como um projeto formativo comprometido com a totalidade da experiência humana e com o reconhecimento da complexidade dos sujeitos (Cavaliere, 2010; Moll *et al.*, 2020). Trata-se de uma concepção que integra dimensões cognitivas, afetivas, éticas, estéticas, políticas e comunitárias, articulando a formação escolar aos territórios nos quais as crianças vivem e constroem suas identidades.

No campo da educação infantil, a incorporação da perspectiva integral exige enfrentar antigas dicotomias entre cuidar e educar, brincar e instruir, proteger e escolarizar. Essas tensões

são ainda mais intensas em contextos de desigualdade territorial e social, como os encontrados em comunidades amazônicas, onde as práticas educativas são frequentemente condicionadas por fatores como precariedade de infraestrutura, distâncias geográficas e ausência de reconhecimento institucional dos saberes comunitários. Conforme argumentam Mubarak Sobrinho e Bettiol (2022), o currículo prescrito tende a invisibilizar práticas pedagógicas que emergem de formas de vida situadas e das relações das crianças com seus territórios, limitando a potência emancipatória da educação.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo discutir as interseções entre currículo, educação infantil e educação integral, a partir de uma perspectiva crítica e territorializada que considera os aportes da sociologia da infância, os fundamentos da pedagogia do território e as formulações político-pedagógicas acerca da formação humana integral. Defende-se que a articulação entre essas dimensões pode contribuir para a construção de projetos educativos mais justos, sensíveis à diversidade cultural e capazes de promover o direito à infância em sua plenitude.

Assim, a educação integral não deve ser um adendo eventual à Educação Infantil, mas um norte ético-político para organizar o currículo, reconhecer a riqueza das vivências infantis e sustentar práticas comprometidas com dignidade e direitos humanos.

Nesse ponto, o diálogo com Silva (2002) em “Dr. Nietzsche, Curriculista, com uma pequena ajuda do professor Deleuze” é especialmente fértil: ao discutir a Teoria do Currículo, o autor evidencia que todo currículo é uma construção intencional, atravessada por disputas e interesses, jamais neutra. Incorporar essa perspectiva crítica reforça que a educação integral exige escolhas curriculares conscientes, que confrontem padronizações, valorizem múltiplas infâncias e inscrevam, no cotidiano escolar, um compromisso efetivo com a diferença e a justiça social.

1. Referencial teórico

As discussões sobre a educação infantil e sua articulação com a proposta de educação integral vêm sendo atravessadas, nas últimas décadas, por uma série de disputas conceituais, normativas e epistemológicas. Trata-se de um campo marcado pelas tensões em torno da ampliação dos direitos da infância e da incorporação de uma concepção de formação humana integral que transcende a lógica escolar disciplinar e fragmentada.

Adota-se aqui uma perspectiva de infância que reconhece a criança como sujeito social e histórico, produtora de cultura e participante ativa de seu próprio processo formativo e das dinâmicas sociais mais amplas. Nessa direção, o artigo de Cardoso e Souza (2011), “Viver, aprender e trabalhar: habitus e socialização de crianças em uma comunidade de pescadores da Amazônia”, constrói uma noção de “infância amazônica”, explicita características e perspectivas ancoradas nos saberes tradicionais, nas práticas cotidianas e na socialização pelo trabalho. Mostram que o habitus das crianças se constitui na relação com o trabalho, o rio e a coletividade, configurando repertórios de aprendizagem que a escola precisa reconhecer e traduzir pedagogicamente, sob pena de produzir exclusões simbólicas (Cardoso; Souza, 2011).

De forma complementar, Corsaro (2011) reforça essa concepção ao enfatizar a capacidade de ação das crianças e os modos pelos quais constroem, junto aos seus pares e aos adultos, redes de interação e de participação cultural.

No campo da educação integral, destaca-se a contribuição de Cavaliere (2010), que adverte para os riscos de reducionismos operacionais e tecnicistas no uso do termo. Para a autora, é fundamental recuperar o caráter político da educação integral, concebendo-a como um projeto formativo voltado a promover o desenvolvimento integral da pessoa, abrangendo não apenas o aspecto intelectual, mas também as dimensões emocionais, éticas, estéticas, corporais e sociais que constituem a experiência humana.

Nesse sentido, a educação integral não pode ser confundida com a simples ampliação da jornada escolar, sob o risco de se converter em instrumento de reprodução das desigualdades sociais. Ao contrário, deve ser concebida como parte de um projeto ético e político comprometido com a justiça social e com a transformação das condições concretas de existência das populações mais vulnerabilizadas.

A proposta de educação integral que se pretende articular à educação infantil exige, ainda, o reconhecimento das infâncias em seus contextos específicos e a valorização dos territórios onde vivem, crescem e aprendem.

Nessa direção, Mubarak Sobrinho e Bettiol (2022) propõem a noção de currículo como território de escuta. Para os autores, a escuta das infâncias é elemento estruturante de uma pedagogia comprometida com os sujeitos reais e suas experiências cotidianas. Em oposição à lógica da homogeneização curricular promovida por documentos como a BNCC, defende-se uma pedagogia que emerge do chão das escolas e dos saberes comunitários, especialmente em contextos como o da Amazônia brasileira, em que o currículo prescrito frequentemente silencia as epistemologias locais e os modos de ser e de aprender das crianças amazônidas.

Essa concepção também é defendida por Jaqueline Moll *et al.* (2020), para quem a educação integral deve ser concebida como um projeto de sociedade, fundado em princípios de equidade, participação e valorização da diversidade. Moll *et al.* (2020) enfatizam que a construção de uma escola pública de tempo integral está necessariamente vinculada à ressignificação do currículo e à reorganização dos tempos e espaços escolares, de modo a garantir experiências educativas plurais, significativas e conectadas aos territórios e às culturas locais.

Ao integrar essas contribuições teóricas, evidencia-se a necessidade de deslocar o foco da educação infantil como mera preparação para etapas posteriores e situá-la como espaço de direito, de escuta e de invenção. A pedagogia da escuta, defendida por Mubarak Sobrinho (2008), articula-se à sociologia da infância ao propor práticas educativas que partem das crianças, e não simplesmente sobre elas. Trata-se de um movimento que valoriza o gesto, o corpo, a linguagem, a brincadeira e a experiência estética e sensível como formas legítimas de construção do conhecimento e de produção de sentido no mundo.

A centralidade do território na articulação entre educação integral e educação infantil constitui, assim, um elemento estruturante. Como argumenta Mubarak Sobrinho (2008), a valorização dos saberes territoriais implica a construção de um currículo que dialogue com as experiências e culturas locais, rompendo com a colonialidade dos saberes e promovendo uma educação contextualizada e emancipadora.

Esse conjunto de aportes teóricos contribui para a construção de uma proposta educativa que reconheça a infância em sua potência política e cultural, que articule a formação integral às práticas territoriais e que promova a escuta como dimensão fundante do ato educativo. Trata-se de um desafio que requer uma revisão crítica das políticas normativas e o fortalecimento de práticas pedagógicas que emergem das experiências situadas das infâncias brasileiras.

A articulação entre educação infantil e educação integral insere-se em um campo de disputas políticas e epistemológicas no interior das políticas públicas educacionais brasileiras. A Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação como um direito social e uma obrigação do Estado, consolidando a compreensão de que a educação infantil, etapa inicial da educação básica, deve ser assegurada a todas as crianças de zero a cinco anos como um direito plenamente exigível (Brasil, 1988). Essa garantia foi reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), que reafirma a educação infantil como a primeira fase da educação básica, integrando de forma inseparável as dimensões de educar e cuidar, e

orientando-se por princípios como a dignidade da criança, o respeito à diversidade e a promoção do seu desenvolvimento integral.

Essa concepção normativa foi reforçada pela Emenda Constitucional n.º 59/2009 e pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que consolidaram a obrigatoriedade da oferta gratuita da educação infantil, na pré-escola, para crianças a partir de quatro anos. O PNE, em sua Meta 1, estabelece a ampliação da oferta da educação infantil com qualidade, vinculando-a ao acesso e a permanência, a valorização dos profissionais e a articulação com as especificidades dos contextos socioculturais. Já a Meta 6 propõe a ampliação da jornada escolar, reafirmando o compromisso com uma formação que contemple o estudante em todas as suas dimensões. Para tanto, defende a implementação da educação em tempo integral, articulada a um currículo integrado, capaz de unificar tempos, espaços e experiências de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a noção de educação integral ultrapassa a dimensão quantitativa do tempo e assume centralidade como proposta pedagógica voltada ao desenvolvimento pleno dos sujeitos. Cavaliere (2010) critica a tendência de associar a educação integral apenas à ampliação da carga horária, advertindo que tal leitura reducionista esvazia o potencial transformador da proposta. Para a autora, é necessário compreender a educação integral como um projeto político-pedagógico enraizado na realidade dos estudantes e comprometido com a promoção da justiça social, da equidade e da emancipação humana.

Complementando essa leitura, Moll *et al.*, (2020) argumentam que a educação integral implica a reorganização do trabalho pedagógico em torno de tempos, espaços, linguagens e saberes diversos, integrando o conhecimento sistematizado com experiências culturais, artísticas, científicas e comunitárias. Trata-se de uma concepção que rompe com a lógica fragmentada do currículo tradicional e se ancora em um projeto de sociedade plural, inclusiva e democrática.

Corsaro (2011), ao considerar a infância como categoria social e histórica, é imprescindível dialogar com a sociologia da infância, que questiona visões adultocêntricas e reconhece as crianças como sujeitos ativos na produção da cultura e da vida social.

Uma breve digressão histórica ajuda a situar esse debate: em “História Social da Criança e da Família”, Philippe Ariès (2022) mostra como a noção moderna de infância não é natural nem atemporal, mas uma construção histórica que se consolidou gradualmente a partir da modernidade, distinguindo crianças de adultos e atribuindo-lhes estatuto próprio. Essa leitura ilumina o percurso pelo qual as crianças passam a ser reconhecidas como sujeitos, cenário no

qual as contribuições contemporâneas de Corsaro se inscrevem ao enfatizar agência infantil, participação e produção cultural nas interações cotidianas.

Esse referencial teórico desloca o olhar sobre a infância de uma perspectiva de carência para uma perspectiva de potência, que valoriza a escuta, a participação e a experiência sensível como formas legítimas de construção de conhecimento.

A BNCC, aprovada em 2017, apresenta-se como um marco normativo para a organização curricular da educação básica. No entanto, sua aplicação tem sido alvo de críticas por parte de pesquisadores e educadores que denunciam sua tendência à padronização e ao controle dos processos educativos. Mubarac Sobrinho e Bettiol (2022) sustentam que a BNCC silencia as epistemologias locais e opera por uma lógica de colonização curricular, desconsiderando os territórios, as culturas e os saberes das infâncias amazônicas. Os autores propõem a noção de currículo como território de escuta, no qual a escuta das infâncias, seus gestos, suas narrativas e suas práticas sociais constituem o centro da organização pedagógica.

Quando realizada a partir de uma compreensão enraizada no território, essa escuta abre caminho para a criação de currículos que dialoguem de forma autêntica com as realidades locais. Tal perspectiva mostra-se especialmente relevante em regiões marcadas por desigualdades históricas e pela presença do Estado frequentemente insuficiente ou ausente, como ocorre em muitas comunidades ribeirinhas, indígenas e em áreas periféricas da Amazônia.

Segundo os autores, a escuta das infâncias amazônicas não se limita à oralidade, mas compreende o corpo, o brincar, o silêncio, o movimento e os modos de habitar o mundo, como linguagens legítimas que desafiam os modelos escolares tradicionais.

A articulação entre educação infantil e educação integral, portanto, exige a superação das dicotomias históricas entre cuidar e educar, brincar e aprender, conteúdo e experiência. Requer, ainda, a incorporação de uma pedagogia do território, na qual o currículo seja compreendido como um processo político e situado, construído a partir das interações entre sujeitos, tempos, espaços e culturas (Mubarac Sobrinho; Bettiol, 2022). Tal proposta alinha-se à ideia de currículo vivo, que se atualiza nas relações cotidianas e valoriza as múltiplas linguagens infantis como formas de produção de sentido e pertencimento.

Reconhecer e garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, como estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), exige que as práticas pedagógicas estejam profundamente comprometidas com experiências que promovam a convivência, estimulem o brincar, incentivem a participação ativa, favoreçam a exploração, deem espaço à expressão e ampliem o acesso ao conhecimento.



Esses direitos apontam para a importância de uma abordagem integral da infância, que reconheça a criança como ser pleno no presente, e não apenas como sujeito em preparação para etapas futuras da escolarização.

Dessa forma, os marcos legais e os referenciais teóricos aqui discutidos sustentam a compreensão de que a integração entre educação infantil e educação integral deve ser construída com base na escuta ativa, na valorização dos territórios e na promoção de experiências significativas que respeitem a diversidade cultural e social das crianças brasileiras. Essa perspectiva reafirma o compromisso ético-político com a infância como tempo de direitos, de cultura e de cidadania.

2. Metodologia

O presente artigo constitui-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental de marcos legais, com o objetivo de discutir as interseções entre currículo, educação infantil e educação integral a partir de uma perspectiva crítica e territorializada. A escolha metodológica pela revisão teórico-documental justifica-se pela intenção de estabelecer um diálogo crítico entre os aportes da sociologia da infância, os princípios da formação humana integral e as diretrizes normativas que orientam a educação básica no país, especialmente aquelas voltadas à infância.

Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica permite o levantamento, a sistematização e a análise de contribuições teóricas sobre um determinado objeto, o que dá ao pesquisador a oportunidade de perceber com clareza o que já foi produzido na área, identificar os conceitos centrais, reconhecer as tensões existentes e vislumbrar diferentes caminhos e possibilidades que cercam o tema em estudo. Essa abordagem, ao privilegiar fontes secundárias de natureza científica e normativa, permite não apenas a identificação dos fundamentos teóricos e legais que sustentam a educação integral na primeira infância, mas também a problematização de suas contradições à luz dos contextos socioterritoriais em que as políticas educacionais são efetivadas.

O conjunto de documentos analisados abrange marcos legais e orientações oficiais do Brasil, entre eles a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009). A escolha desse material se justifica por serem referenciais centrais na organização da política educacional atual,

estabelecendo direitos, metas e parâmetros que orientam o currículo e as práticas voltadas à infância.

A análise teórica ancora-se em autores que têm se destacado nos debates sobre infância, currículo, escuta e território, tais como Cavaliere (2010), Corsaro (2011), Moll *et al.* (2020) e Mubarak Sobrinho (2008, 2022). Esses referenciais contribuem para problematizar a forma como a educação integral tem sido compreendida e implementada nas políticas públicas, especialmente em relação às crianças que vivem em contextos marcados por desigualdades históricas, como a região amazônica.

Por fim, a análise dos textos foi orientada por uma perspectiva crítica e interpretativa, buscando identificar as convergências e tensões entre os fundamentos teóricos e os dispositivos legais em relação à efetivação dos direitos da criança à educação integral e ao reconhecimento de sua condição de sujeito histórico, cultural e territorialmente situado.

3. Resultados

Para Corsaro (2011), a relação entre educação infantil e educação integral revela-se atravessada por disputas políticas, epistemológicas e territoriais. A noção de criança como sujeito de direitos, formulada a partir da Constituição de 1988 e fortalecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), constitui um marco civilizatório na consolidação da infância como categoria histórica, política e socialmente situada. Ao reconhecer a criança como cidadã desde o nascimento, a legislação brasileira abre caminho para práticas educativas comprometidas com o respeito à diversidade cultural, com a promoção da equidade e com o enfrentamento das desigualdades estruturais que caracterizam o país.

Contudo, conforme observam Cavaliere (2010), Mubarak Sobrinho e Bettiol (2022), as políticas públicas voltadas à infância, em especial aquelas que articulam educação integral e currículo, têm oscilado entre uma retórica de reconhecimento e práticas de padronização e silenciamento das múltiplas infâncias, sobretudo daquelas que vivem em territórios periféricos, rurais ou indígenas. A implantação da BNCC ilustra esse paradoxo ao propor um conjunto normativo de competências gerais e habilidades específicas que, embora legitimadas sob o discurso da qualidade e da equidade, acabam por impor uma lógica homogeneizante que tende a desconsiderar os saberes locais, os modos de vida comunitários e as epistemologias produzidas no cotidiano das crianças.

No contexto amazônico, a aplicação da BNCC enfrenta obstáculos práticos significativos, especialmente em escolas situadas em regiões isoladas ou com acesso restrito a

recursos. A padronização exigida pela BNCC, ao desconsiderar as especificidades culturais e territoriais, leva a uma adaptação do currículo por parte dos educadores, que buscam integrar as experiências locais ao ensino. Por exemplo, nas comunidades indígenas e ribeirinhas, os professores têm incorporado elementos do cotidiano das crianças, como suas relações com a natureza e as práticas culturais locais, ao conteúdo proposto pela BNCC. Embora essas adaptações sejam tentativas de tornar o currículo mais relevante para as realidades dessas crianças, elas não são oficialmente reconhecidas nem sistematizadas nas diretrizes curriculares, o que gera uma lacuna entre a teoria normativa e a prática educativa local.

A crítica formulada por Mubarak Sobrinho (2022) à BNCC parte da constatação de que a concepção de currículo operada por esse documento se ancora em uma matriz técnica e normativa, que instrumentaliza os processos educativos e descola o ensino da vida concreta dos sujeitos. Em oposição a essa abordagem, o autor propõe a ideia de currículo como território, compreendido como espaço simbólico, ético e político em que se produzem sentidos, relações, afetos e resistências. Nesse território, as experiências infantis ganham centralidade, e a escuta das crianças passa a configurar-se como gesto pedagógico fundamental, capaz de desestabilizar hierarquias, reconfigurar tempos e criar outras formas de estar na escola.

A escuta, nesse contexto, ultrapassa a dimensão metodológica. Trata-se de uma ética da atenção ao outro, que reconhece a criança como produtora de conhecimento, dotada de linguagem própria, de memória coletiva e de pertencimento territorial. Como afirmam Melo e Guimarães (2018), a escuta das infâncias não é apenas um dispositivo de investigação ou planejamento, mas uma forma de relação que potencializa a constituição do sujeito e o reconhecimento da diversidade. Em territórios como a Amazônia, onde as crianças constroem seus modos de vida a partir de relações simbióticas com o rio, a floresta e a coletividade, escutar implica incorporar esses elementos à arquitetura curricular, compreendendo o território não como pano de fundo, mas como dimensão constitutiva da aprendizagem.

Essa concepção de currículo territorializado, demanda também uma profunda transformação na formação docente. O educador comprometido com a educação integral não pode operar apenas como transmissor de conteúdos, mas como agente mediador, sensível à diversidade das infâncias e às dinâmicas do território. A formação, nesse sentido, deve ser entendida como processo contínuo e situado, que reconheça a experiência, o corpo, a história e os afetos como elementos formativos (Castelo Branco; Borghi; Hage, 2024).

A efetivação do direito à educação integral na infância amazônica exige um entendimento que vá além da normatividade legal ou da ampliação da jornada escolar. É



necessário compreender a criança amazônida como sujeito histórico e culturalmente situado, cujas experiências formativas estão enraizadas em modos de vida que entrelaçam floresta, rios, ancestralidades e práticas comunitárias. Como apontam Santos e Colares (2023), esse direito, embora previsto em dispositivos como a Constituição Federal e o Plano Nacional de Educação, só se concretiza plenamente quando articulado às realidades territoriais e às demandas concretas dos povos da região.

Para tanto, torna-se imprescindível uma pedagogia que reconheça as múltiplas infâncias amazônicas e que promova uma formação omnilateral, aquela que desenvolve as dimensões intelectuais, corporais e culturais dos sujeitos, como condição para que a escola pública cumpra seu papel social.

As autoras ressaltam que esse projeto formativo, ancorado nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, exige dos sistemas municipais de ensino a reorganização das práticas curriculares e do tempo escolar, de modo a integrar o saber sistematizado à vida concreta das crianças, em sua pluralidade étnica, social e ambiental. Nesse sentido, a educação integral na Amazônia não pode ser concebida como mera expansão do tempo escolar, mas como expressão de um compromisso ético-político com a justiça social, a valorização da diversidade e o enfrentamento das desigualdades históricas que atravessam o acesso e a permanência das crianças da região na escola (Santos; Colares, 2023).

A ideia de justiça curricular, nesse debate, emerge como princípio orientador das práticas pedagógicas voltadas à infância. Trata-se de um conceito que vai além da igualdade formal de acesso à educação, exigindo o reconhecimento e a valorização das diferenças como condição para a efetivação dos direitos. Como afirmam Macedo (2022), a justiça curricular implica repensar o conteúdo, os métodos e as finalidades da educação a partir das vozes historicamente silenciadas. No caso das crianças amazônicas, isso significa incorporar ao currículo as narrativas dos povos originários, os saberes tradicionais, os modos de viver em coletividade, as festas, as brincadeiras, os mitos e as práticas de cuidado que atravessam a infância nos territórios do rio e da floresta. Assim, a justiça curricular torna-se um gesto de reparação e reconhecimento, que amplia as fronteiras do ensinar e reinscreve no espaço escolar a pluralidade dos mundos que o habitam.

Ademais, os marcos legais reforçam esse compromisso. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) afirmam que a prática pedagógica deve ser pautada pelos princípios éticos da autonomia, da responsabilidade e do respeito ao bem comum; pelos princípios políticos dos direitos de cidadania, da justiça social e da inclusão; e pelos

princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da ludicidade. Esses princípios, contudo, não se efetivam por si mesmos. Sua concretude exige políticas públicas que garantam infraestrutura adequada, formação continuada, condições dignas de trabalho e tempo para o planejamento e a escuta.

No contexto amazônico, pensar a educação integral exige reconhecer que o tempo das crianças é diferente do tempo cronológico imposto pelos calendários escolares. As chuvas, as colheitas, os rituais comunitários e as travessias de barco que estruturam o cotidiano ribeirinho, por exemplo, demandam flexibilidade curricular, valorização das práticas culturais e articulação com os saberes da comunidade. Assim, a escola deixa de ser um espaço separado da vida e se torna extensão do território, abrigo das memórias coletivas e laboratório de novas possibilidades de existência.

Oliveira e Franco (2023) oferecem uma contribuição relevante ao discutirem as políticas de Educação em Tempo Integral no estado do Amazonas. Em sua análise, revelam que, embora essas iniciativas se sustentem em um discurso voltado à formação integral, acabam atravessadas por contradições estruturais que, na prática, simplificam a diversidade e a complexidade das infâncias amazônicas, reduzindo-as a meros números e índices de rendimento escolar.

As autoras denunciam a focalização seletiva dessas políticas, que priorizam estudantes em situação de vulnerabilidade social com base em critérios meritocráticos, desconsiderando as territorialidades específicas e as formas plurais de ser criança na Amazônia. Sua análise evidencia que a política de tempo integral, ao ser instrumentalizada por interesses eleitorais e orientações gerencialistas, distancia-se de uma perspectiva emancipadora e cidadã. Assim, a proposta de Educação Integral que emerge dessa política tende a se esvaziar de sua potência formativa, ao desconsiderar a escuta sensível das vozes infantis, a valorização dos saberes territoriais e a centralidade do brincar como linguagem fundante da infância. Tal leitura ressoa com os desafios enfrentados na Educação Infantil da região, em que práticas educativas muitas vezes operam no tensionamento entre a reprodução de modelos universalistas e a necessidade de afirmação das infâncias como sujeitos históricos e territoriais de direito.

A concretização de uma educação integral voltada para as infâncias amazônicas demanda uma compreensão que integre os múltiplos saberes e práticas culturais da região à dinâmica escolar. Oliveira e Franco (2023) destacam que, para atender as crianças em sua integralidade, é necessário reconhecer os territórios como espaços de vivência, pertencimento e produção de conhecimento. Nessa perspectiva, o território amazônico deixa de ser visto

apenas como um dado geográfico e passa a ser compreendido como campo de significações, experiências e afetos que moldam as trajetórias infantis.

As autoras evidenciam que, ao valorizar os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a coletividade e as manifestações culturais próprias das comunidades amazônicas, a escola pode romper com lógicas coloniais e homogêneas, instituindo práticas pedagógicas sintonizadas com os direitos das crianças a identidade, a escuta e a participação. Isso significa dizer que uma educação infantil integral e territorializada deve assumir o compromisso político de dialogar com os contextos concretos das infâncias amazônicas, incorporando seus ritmos, linguagens e cosmologias como elementos centrais no processo educativo (Oliveira; Franco, 2023).

Finalmente, é necessário reafirmar que a educação integral, articulada à educação infantil, não se limita a uma política compensatória nem a um projeto de ampliação do tempo escolar. Trata-se de uma aposta ética e política na infância como tempo fundante da vida, no território como fonte de saber e de resistência, e no currículo como campo de disputas e invenções. Ao reconhecer a criança como sujeito que carrega uma história, que pertence a um território e que se constitui culturalmente, a proposta de educação integral revela todo o seu potencial para transformar a escola em um espaço de justiça, de diversidade concreta e de possibilidades reais de emancipação.

Considerações finais

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo evidenciam que a articulação entre educação infantil e educação integral exige uma abordagem que vá além do mero prolongamento da jornada escolar. Trata-se, sobretudo, de uma perspectiva ético-política que reconhece as crianças como sujeitos de direitos, os territórios como instâncias produtoras de saberes e o currículo como campo de disputas e negociações simbólicas. A educação integral, nesse contexto, deve ser concebida como um projeto de formação humana comprometido com a justiça social, a equidade e a pluralidade de experiências infantis.

Ao considerar a escuta das crianças amazônicas como eixo estruturante da prática pedagógica, o presente estudo aponta para a urgência de currículos mais abertos, flexíveis e territorializados. Tais currículos devem dialogar com os modos de vida das comunidades, acolher as expressões culturais locais e romper com a lógica homogeneizante imposta por documentos normativos, como a BNCC. A crítica à padronização curricular ganha força quando se reconhece que os sentidos da infância, do tempo e do conhecimento variam conforme os contextos sociais, geográficos e históricos nos quais as crianças vivem.

Sob a perspectiva jurídica, a análise reforça que, nas últimas décadas, o Brasil assumiu compromissos claros com a garantia do direito à educação desde a primeira infância – compromisso expresso na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). Ainda assim, a efetivação plena desses direitos esbarra em entraves persistentes, tanto de ordem estrutural quanto simbólica, os quais se tornam ainda mais evidentes em regiões historicamente atravessadas por profundas desigualdades, como a Amazônia.

É necessário deslocar o foco da escolarização centrada no desempenho e na antecipação de conteúdos para uma prática pedagógica pautada na escuta, na ludicidade, na convivência e na valorização da experiência. As brincadeiras, as interações significativas, os vínculos afetivos e o pertencimento territorial devem ser compreendidos como elementos estruturantes do processo educativo.

Ademais, destaca-se a importância da formação docente contínua, crítica e situada, capaz de preparar educadoras e educadores para atuarem em contextos diversos, com sensibilidade às especificidades culturais e territoriais das infâncias. A valorização do magistério, o investimento em políticas públicas integradas e a articulação com as famílias e comunidades são dimensões indispensáveis para a consolidação de uma proposta de educação integral que, de fato, se comprometa com os direitos das crianças.

Por fim, reafirma-se que o horizonte da educação integral, quando pensado desde a infância e a partir dos territórios amazônicos, configura-se como possibilidade de resistência e de invenção. Diante das tentativas de homogeneização curricular e das formas de silenciamento das vozes infantis, torna-se urgente construir práticas educativas que reconheçam a infância em sua plenitude, em sua diversidade e em sua potência. Que a escola se constitua, então, como espaço de travessia, de escuta, de encantamento e de justiça.

Referências bibliográficas

ARIÈS, P. 1914-1984. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2022.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.



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. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CARDOSO, L. F. C.; SOUZA, J. L. C. Viver, aprender e trabalhar: habitus e socialização de crianças em uma comunidade de pescadores da Amazônia. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi Ciências Humanas**, Belém, v. 6, n. 1, p. 165-177, jan./abr. 2011. DOI: 10.1590/S1981-81222011000100010. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/items/55272d6f-31e1-4040-8842-225ac2063d20/full?utm_source=. Acesso em: 14 out. 2025.

CASTELO BRANCO, F.; BORGHI, I.; HAGE, S. Crianças, infâncias e territórios como matrizes formativas de educadores da Educação Infantil do Campo. **Revista Cocar**, Belém, v. 20, n. 38, p. 1-18, 2024. DOI: 10.31792/rc.v20i38.7596. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7596>. Acesso em: 15 jun. 2025.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012>. Acesso em: 20 jun. 2025.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MACEDO, I. L. **Projeto de Vida**: em busca de modos de existência para a ética e a diversidade na educação escolar. 2022. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, 2022.

MELO, K. R. A.; GUIMARÃES, I. V. Formação continuada de professores da infância: como podem as crianças contribuir? **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 7, n. 3, p. 527-537, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/47533/25680>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MOLL, J.; PONCE, B. J.; RONCA, A. C. C.; SOARES, J. N. O. Escola pública brasileira e educação integral: desafios e possibilidades. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2095-2111, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p2095-2111>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MORIN, E.; WULF, C. **Planeta**: a aventura desconhecida. Tradução: Pedro Goergen. São Paulo: Editora Unesp, 2003. Disponível em: https://editoraunesp.com.br/catalogo/9788571394759%2Cplaneta?utm_source=. Acesso em: 14 out. 2025.

MUBARAC SOBRINHO, R. S. Metodologias de investigação com crianças: outros mapas, novos territórios para a infância. **E-cadernos CES**, n. 2, p. 151–164, 2008. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/e-cadernos/media/documentos/ecadernos2/Roberto%20Sanches%20Mubarac%20Sobrinho.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2025.

MUBARAC SOBRINHO, R. S.; BETTIOL, C. A. Entre o ‘dito’ e o ‘não-dito’: uma análise crítica da BNCC e do RCA para a Educação Infantil na rede pública do Amazonas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, n. esp. 2, p. 515–532, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12659>. Acesso em: 02 jul. 2025.

OLIVEIRA, A. M. G; FRANCO, Z. G. E. O Projeto de Educação em Tempo Integral no Estado do Amazonas como garantia do Direito à Educação. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 32, n. 70, p. 160-174, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432023000200160&script=sci_arttext. Acesso em: 15 jun. 2025.

SANTOS, Á. R.; COLARES, M. L. I. S. O direito à educação integral na amazônia diante da imposição da política neoliberal. **Paradigma**, v. 44, n. 4, p. 522-541, 2023. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1515/1341>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SILVA, T. T. Dr. Nietzsche, curriculista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. (orgs.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto Editora, 2002. p. 35-52.

TIRIBA, L. **Educação Infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Editora Paz e Terra, 2018.



Desafios da supervisão escolar frente a implantação da BNCC em redes municipais do sul do estado de Minas Gerais

Challenges of School Supervision in the Implementation of the BNCC in Municipal School Systems in the south of Minas Gerais state

Ana Paula Junqueira Guimarães¹

Regilson Maciel Borges²

Daniella Gualberto Neves³

Resumo:

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem imposto novos desafios à gestão pedagógica das escolas brasileiras, sobretudo no acompanhamento dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse cenário, a supervisão escolar assume papel central na mediação entre as políticas curriculares e as práticas docentes. Este artigo analisa os desafios enfrentados pela supervisão escolar na implantação BNCC nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de uma pesquisa realizada em duas redes municipais de ensino do sul do estado de Minas Gerais. A metodologia da pesquisa fez uso de entrevistas semiestruturadas com supervisoras escolares e evidenciou dificuldades na formação continuada, resistências docentes, limitação da autonomia pedagógica, fragilidades no suporte institucional e manifestações do currículo oculto. Os resultados discutem a necessidade de fortalecimento do papel mediador da supervisão escolar, da efetiva formação docente e de estratégias que favoreçam a articulação entre as políticas curriculares e as especificidades locais. A pesquisa destaca ainda a importância da escuta, da reflexão pedagógica e da colaboração como caminhos para uma implementação efetiva da BNCC.

Palavras-chave: BNCC; Políticas curriculares; Supervisão escolar; Formação docente; Educação básica.

Abstract:

The implementation of the National Common Curricular Base (BNCC) has posed new challenges to the pedagogical management of Brazilian schools, especially in monitoring the early years of elementary school. In this context, school supervision plays a central role in mediating between curricular policies and teaching practices. This article analyses the challenges faced by school supervision in implementing the BNCC in the early years of elementary school, based on research carried out in two education networks in southern Minas Gerais state. The research methodology consisted of semi-structured interviews with school supervisors and highlighted difficulties in continuing education, teacher resistance, limited pedagogical autonomy, weaknesses in institutional support, and manifestations of the

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA); Supervisora Pedagógica da Prefeitura Municipal de Carrancas, Minas Gerais-Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-4533-0184>. E-mail: anapaulajunqueira42@gmail.com.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com pós-doutorado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Professor do Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino (DPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), Minas Gerais-Brasil; Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Avaliação Educacional (GEPPAE). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6115-364X>. E-mail: regilson.borges@ufla.br.

³ Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Lavras (UFLA); Psicóloga na Atenção Básica da Prefeitura Municipal de Perdões, Minas Gerais-Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8327-8144>. E-mail: neves.daniellag@gmail.com.



hidden curriculum. The results discuss the need to strengthen the mediating role of school supervision, effective teacher training, and strategies that foster the articulation between curricular policies and local specificities. The research also highlights the importance of listening, pedagogical reflection, and collaboration as paths for the BNCC to be effectively implemented.

Keywords: BNCC; Curricular policies; School supervision; Teacher training; Basic education.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada na Portaria n.º 1570, de 20 de dezembro de 2017, do Ministério da Educação (MEC), com enfoque na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (Brasil, 2017a). Alves e Oliveira (2022) mencionam que após essa homologação, em 6 de março de 2018, educadores, em diferentes regiões do Brasil, passaram a analisar o documento, a fim de compreender sua implementação e impactos na Educação Básica. Entretanto, foi somente em 14 de dezembro de 2018 que o país passou a ter uma BNCC prevista para toda a Educação Básica, tendo em vista que o Ensino Médio também passou a ser contemplado.

A partir de então, Alves e Oliveira (2022) destacam que houve uma mobilização das redes de ensino de todo o país para análise e concretização da BNCC. Dentre algumas das estratégias para isso, o Ministério da Educação (MEC), juntamente às Secretarias da Educação (estaduais e municipais), realizou o Dia D – Dia Nacional de Discussão sobre a BNCC. Nesse momento, a gestão e os profissionais da educação realizaram estudos e debates acerca do texto final da BNCC com o objetivo de construir currículos e implementá-la em todas as escolas do território nacional.

A Base se apresenta como um documento normativo que estabelece as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica. Seus fundamentos pedagógicos estão assentados no desenvolvimento de competências e na educação integral. Sua implementação aponta para o pacto interfederativo, dependendo do regime de colaboração para alcance de seus objetivos (Brasil, 2017b). A Resolução CNE/CP n.º 2 de 22 de dezembro de 2017 trouxe orientações em relação à implementação da BNCC, pontuando que a adequação dos currículos à BNCC deveria ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020 (Brasil, 2017c).

Especificamente no estado de Minas Gerais, o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi instituído por meio da Resolução n.º 470, de 27 de junho de 2019, do Conselho Estadual de Educação (CEE). Todavia, com o intuito de haver uma normatização mais abrangente sobre o tema, foi publicada a Resolução

CEE n.º 481, de 1º de julho de 2021, que define o CRMG para toda a Educação Básica, contemplando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (Minas Gerais, 2021).

Posto isso, o objetivo central desta pesquisa consistiu em analisar os desafios enfrentados pela supervisão escolar ao desempenhar suas funções no processo de implantação da BNCC nas unidades escolares de duas redes municipais de ensino do sul do estado de Minas Gerais. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo em escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental I das referidas redes municipais, contando com a participação de três supervisoras escolares⁴, que se dispuseram participar e contribuir voluntariamente com a pesquisa. O projeto de pesquisa obteve sua aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Lavras (UFLA), sob o parecer CAAE 6.720.866, vinculado à pesquisa de mestrado intitulada “Os desafios da supervisão escolar na implantação da BNCC nos anos iniciais do ensino fundamental: o caso de duas redes municipais de ensino do sul de Minas Gerais”.

Neste estudo, adotamos a concepção de supervisão escolar proposta por Rangel (2008), compreendida como prática mediadora e formativa que ultrapassa funções meramente administrativas e fiscalizadoras, articulando-se ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, ainda que existam distintas denominações (coordenação, orientação, supervisão pedagógica), utilizamos o termo ‘supervisão escolar’ para designar o conjunto de atribuições envolvendo o acompanhamento pedagógico, a formação continuada e a mediação curricular.

Para as entrevistas, foram estabelecidas categorias de análise com o objetivo de obter informações sobre a orientação e o acompanhamento dos professores pela supervisão escolar, no que diz respeito ao planejamento curricular, baseando-se no Currículo Referência de Minas Gerais e na BNCC, bem como nas reuniões pedagógicas voltadas ao processo formativo docente.

Reconhecendo a relevância do papel desempenhado pela supervisão escolar na mediação do trabalho do professor, no processo formativo, na elaboração de propostas pedagógicas, planejamento, nas avaliações internas e externas, torna-se imprescindível a realização de trabalhos científicos que contextualizem as abordagens sobre o assunto. De igual modo, reitera-se a importância de pesquisas que enfatizem a necessidade de compreender a BNCC e sua implementação no contexto escolar.

⁴ Cabe esclarecer que, no Estado de Minas Gerais, o especialista que acompanha o trabalho pedagógico na escola é denominado supervisor escolar, considerando que, em outros estados brasileiros, o mesmo especialista é nomeado de coordenador pedagógico.

1. Referencial teórico

1.1 Supervisão Escolar em tempos de reformulação das políticas curriculares

A supervisão escolar no Brasil passou por diversas transformações ao longo das décadas, Saviani (2008) ressalta que em períodos históricos como a ditadura militar, a supervisão assumiu tarefas de caráter burocrático, atuando mais como executor de políticas educacionais e organizador de currículos do que como mediador pedagógico ou orientador de práticas docentes. Nessa época, a centralização do poder vigente restringia sua função ao cumprimento de diretrizes ideológicas do regime.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9394 de 1996, houve avanços com relação à autonomia e reflexão crítica dos educadores (Saviani, 2008), todavia, em muitas redes a supervisão escolar ainda é marcada por atividades “que mais exigem atenção”, destacando-se “[...] o atendimento aos alunos, a substituição de professores e as atividades burocráticas, dentre outras atividades que acabam por intensificar seu trabalho” (Malewschik; Ricardo; Hobold, 2017, p. 75). Compreender sua atuação exige resgatar os princípios históricos que moldaram essa função e as políticas públicas que a sustentam.

Segundo Saviani (2008), desde a chegada dos jesuítas no Brasil, em 1549, já havia elementos referentes à supervisão das atividades educacionais, conforme pode-se observar no Plano de Ensino elaborado pelo padre Manuel da Nóbrega, que traz a representação de uma visão supervisora. Entretanto, o autor destaca que, somente com o Plano Geral dos Jesuítas, conhecido como *Ratio Studiorum*, de 1599, é que a ideia de supervisão educacional se tornou evidente na figura de um agente denominado de prefeito geral dos estudos, cuja função era auxiliar o reitor “[...] na boa ordenação dos estudos, a quem os professores e todos os alunos deveriam obedecer” (Saviani, 2013, p. 55).

Após a independência do Brasil, surgiu a questão da autonomia na organização da instrução pública com a promulgação da lei de 15 de outubro de 1827, que distribuiu a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e áreas densamente povoadas do Império. Conforme Saviani (2008), o artigo 5º da mesma lei prescrevia que os estudos deveriam ser contínuos, seguindo o “método do Ensino Mútuo”; “[...] o professor absorve as funções de docência e também de supervisão. Instrui os monitores e supervisiona as suas atividades de ensino, assim como a aprendizagem dos alunos” (Saviani, 2008, p. 22).

Houve um movimento de renovação do ensino no final do século XIX, que ganhou força na primeira metade do século XX e foi impulsionado na década de 1930, após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932); nesse documento, defendia-se a universalização de uma escola pública, laica e gratuita. É precisamente num contexto de maior ênfase na utilização de recursos para a organização dos serviços educacionais, voltado para a eficiência do trabalho educativo, que ganham relevância os técnicos, também chamados de especialistas em educação, entre eles o supervisor (Saviani, 2008).

No final da década de 1960, durante o período militar, houve uma busca por adaptar a educação à nova realidade por meio de reformas no sistema de ensino. Nesse período, o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer nº 252 de 1969, que promoveu alterações significativas nos cursos de Pedagogia, que foi, então, organizado na forma de habilitações (Saviani, 2008).

Desse modo, abriu-se o reconhecimento profissional da atividade do supervisor no sistema de ensino. De acordo com Silva Junior (2008, p. 223), “os estudos sobre a supervisão escolar emergem no Brasil nos anos 1960 ligados de maneira aparentemente indissociável aos estudos sobre currículo”. Nesse período, era responsabilidade do supervisor educacional orientar os professores, garantindo que uma estrutura curricular planejada para a escola, incluindo os critérios e procedimentos de avaliação, fosse implementada da melhor maneira possível. Ser supervisor implicava garantir a concretização eficaz do currículo. No entanto, zelar pelo currículo não implicava em interferir na sua criação ou questionar suas origens. A definição dos currículos era uma responsabilidade dos órgãos e das autoridades superiores do sistema educativo e às escolas cabia apenas tomar conhecimento dessas orientações e agir de acordo com elas.

A partir dos anos 1990, a supervisão escolar, conforme Rangel (2008), começa a ser reinterpretada de modo que, para a autora, “ressignificar a supervisão tem dois sentidos: o de reconceituá-la e de revalorizar a sua formação e ação, reconhecendo seus aspectos gerais, básicos e sua especificidade” (Rangel, 2008, p. 74). Diante disso, observa-se que a ressignificação busca superar a visão reducionista da supervisão como controle administrativo, reconhecendo-se a importância de uma formação específica e sua centralidade pedagógica.

Vale destacar que a função de supervisor recebe distintas denominações no Brasil, sendo “supervisão educacional, supervisão escolar, supervisão pedagógica, coordenação, coordenação pedagógica, coordenação de turno, coordenação de área ou disciplina” (Rangel, 2008, p. 75). Em Minas Gerais, a supervisão pedagógica se refere ao acompanhamento

sistemático do processo educacional, avanços à melhoria da prática docente e ao desenvolvimento institucional. Diferencia-se da coordenação por seu caráter mais avaliativo e normativo, garantindo o cumprimento das diretrizes educacionais. A autora pontua, ainda, que o objeto específico da supervisão escolar em nível de escola é o processo de ensino--aprendizagem.

Sob essa ótica, é possível compreender que o papel da supervisão escolar vai além de simples tarefas organizacionais, ocupando uma posição central no aprimoramento do processo educativo como um todo. Portanto, é necessário refletir até que ponto esse profissional tem condições efetivas de exercer suas atribuições no contexto escolar atual, onde o equilíbrio entre a gestão administrativa e a supervisão pedagógica continua sendo uma questão em aberto.

1.2 O percurso histórico de elaboração da BNCC e a participação da Supervisão Escolar no processo de implementação da BNCC

Silva e Giovedi (2022) analisam a Base Nacional Comum Curricular buscando entender se ela respeita os princípios constitucionais de pluralidade pedagógica, liberdade de ensino e autonomia escolar. Os autores observam que o artigo 210 da Constituição Federal de 1988 menciona “conteúdos mínimos” para o Ensino Fundamental, sem definir claramente o que isso significa, o que gera disputas sobre seu conceito. Argumentam que essa indefinição é coerente com a liberdade pedagógica e pluralidade de ideias.

Segundo os autores, a disputa sobre os “conteúdos mínimos” levou à criação da BNCC, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), embora sem consenso (Silva; Giovedi, 2022). A respeito da expressão base nacional comum curricular, Aguiar (2018, p. 727) ressalta a ambiguidade no uso de expressões como “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, “formação básica comum” e “base nacional comum curricular”, que revela, segundo a autora, as “tensões e disputas existentes no campo educacional, decorrentes de visões diferenciadas sobre projetos de sociedade e de educação [...]”. Nisso, observa-se que a própria definição das expressões em disputa reflete projetos distintos em permanente conflito.

No processo de construção da BNCC, Aguiar (2018) aponta ainda a influência do setor privado representado por um conjunto de institutos e fundações, com destaque para o “Movimento Todos pela Educação” e “Movimento pela Base”, cujas ideias se manifestam na defesa pela criatividade, empreendedorismo, tecnologia e ciência aplicada. Na mesma perspectiva, Macedo (2019, p. 43) reforça que o processo de elaboração da Base contou “com

forte participação de fundações, *think tanks* e grupos educacionais ligados ao setor privado [...]”, que, segundo a autora, junto com secretarias de educação e seus coletivos, foram sujeitos atuantes no processo de implementação da Base, como representantes dos interesses da iniciativa privada.

Silva e Giovedi (2022) mencionam que, enquanto alguns defendiam que o currículo deveria ser elaborado pelas escolas por meio do seu projeto político-pedagógico, outros apoiavam a criação de uma base nacional comum assumida como um guia curricular. Editoras de livros didáticos, por exemplo, apoiaram a padronização do currículo, já que isso facilitava a produção e venda de livros para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ampliando seus lucros ao reduzir custos de produção (Silva; Giovedi, 2022).

A abordagem, que confere às escolas a responsabilidade de organizarem seus currículos tem implicações profundas na prática educacional brasileira, coadunando com o previsto no inciso I do artigo 12 da LDB, “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Brasil, 1996). Moreira (2010, p. 1) sublinha que “no currículo, sistematizam-se nossos esforços pedagógicos”, ele se “constitui, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que agimos, o que torna a todos nós, educadores, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração”. Essa autonomia permite que as escolas adaptem seus programas de ensino às necessidades e características específicas de suas comunidades, respeitando as diversidades culturais, sociais e econômicas do país.

Durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi implementada uma política curricular que previu o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), conforme previsto na LDB de 1996, Lei n.º 9394, com força normativa e detalhando pontos específicos da LDB que tratam da organização e os princípios da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa política foi mantida nos governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2015) e continua vigente, coexistindo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Silva; Giovedi, 2022).

Nos governos FHC, também foram desenvolvidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como complemento às DCNs, oferecendo uma aproximação ao conceito de Base Nacional Comum. A adoção dos PCNs não se tornou obrigatória por decisão do Conselho Nacional de Educação (CNE), considerando que o governo FHC tentou impor essa obrigatoriedade. Os Parâmetros foram bastante criticados por representarem um movimento em

direção à padronização curricular (Silva; Giovedi, 2022). Durante os governos Lula e o primeiro governo Dilma, os PCNs perderam relevância, enquanto as DCNs foram ainda mais valorizadas, juntamente com propostas formativas, orientações técnicas e a verificação da aprendizagem dos estudantes (Silva; Giovedi, 2022).

Silva e Giovedi (2022) apontam que, ao final do primeiro governo Dilma, a ideia predominante de que a Base Nacional Comum (BNC) poderia ser implementada por meio da edição de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), materiais orientativos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Portarias do Ministério da Educação começou a perder força, inclusive dentro do próprio MEC. Essa perda de força começou com o abandono das discussões curriculares anteriores a 2015, ganhando destaque o texto elaborado por um Grupo de Trabalho que propôs documento intitulado “Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento na educação básica: subsídios ao currículo nacional”, como alternativa à BNCC, representando “a adesão definitiva da Base às agendas empresariais [...]” (Cássio, 2019, p. 21).

A partir daí, Cássio (2019) aponta uma guinada da BNCC, consolidada após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, no ano de 2016. No governo Michel Temer, o MEC assumiu a BNCC como política prioritária, tendo na Base uma orientação “em torno da pedagogia das competências, que remonta aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dos anos 1990” (Cássio, 2019, p. 22). O autor afirma que é inegável que a ampliação da influência política de “setores ultraconservadores e do fundamentalismo religioso no governo Temer contribuiu para que o texto da BNCC tenha se tornado ainda mais frágil do ponto de vista do combate às discriminações e da defesa dos direitos humanos” (Cássio, 2019, p. 22).

No segundo ano do governo Temer, em 15 de dezembro de 2017, é aprovado o parecer e o projeto de resolução de BNCC pelo CNE, com 20 votos favoráveis e 3 contrários. Assim, a BNCC para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil foi homologada em 20 de dezembro 2017 pelo Ministro da Educação, seguida pela aprovação da parte referente ao Ensino Médio apenas no ano de 2018. Cabe destacar que esse processo sofreu resistência de entidades sindicais, movimentos estudantis, professores, escolas, pesquisadores e especialistas em educação, manifestadas por três Conselheiras – Aurina Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman e Márcia Angela da Silva Aguiar – do Conselho Nacional de Educação (CNE) à época, que pediram vistas e votaram contra o projeto, afirmando que serem “contrárias à aprovação intempestiva do Parecer, seu Projeto de Resolução e anexos, considerando a sua incompletude

e limitações e, portanto, a necessidade de ampliar o diálogo democrático para assegurar a qualidade social da educação básica em nosso país” (Santana; Tuttman; Aguiar, 2018, p. 279).

No caso do estado de Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação (SEE) aderiu ao Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC) do MEC para apoiar a implementação da BNCC, envolvendo diversos profissionais selecionados para trabalhar nas diferentes etapas educacionais. O ProBNCC previa a participação no programa mediante assinatura de Termo de Adesão pelo Secretário Estadual ou Distrital de Educação e pelo Presidente da Seccional da União dos Dirigentes Municipais de Educação do estado (Undime). Dessa forma, os entes federativos passavam a contar com o apoio nos seguintes pontos: 1. Assistência financeira, via Plano de Ações Articuladas - PAR às Seduc, 2. Formação oferecida pelo MEC para equipes de currículo e gestão do Programa nos estados; e 3. Assistência técnica (Brasil, 2019).

O Currículo Referência Minas Gerais (CRMG) foi construído com base em contribuições de redes educacionais, universidades e divulgação pública. O Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE-MG) definiu, por meio da Resolução n.º 470 de 2019, o Currículo Referência como documento normativo que estabelece os direitos de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental, garantindo adequações às modalidades educacionais e diretrizes para currículo e avaliação das aprendizagens (Minas Gerais, 2019).

Na fase inicial, o currículo teve sua base construída com a contribuição das redes educacionais durante o Dia D, além do suporte e colaboração de instituições de ensino como a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Na ocasião, surgiram debates sobre a BNCC, questionando suas modificações e o controle do currículo, ressaltando a preocupação com a ênfase em avaliações padronizadas para medir a qualidade da educação. Nessa centralidade da avaliação, Lopes (2018, p. 26) assinala que o “o currículo é submetido à pretensão de medir, comparar e avaliar conhecimentos/padrões de aprendizagem para alcançar a medida/comparação/avaliação de pessoas que supostamente dominariam ou não tais saberes”.

Essa visão avaliacionista da BNCC é enfatizada por Cássio (2019, p. 13) ao afirmar que “[...] a Base é, antes de tudo, uma política de centralização curricular” que está “[...] alicerçada nas avaliações em larga escala” e é “[...] balizadora dos programas governamentais de distribuição de livros didáticos”. Segundo o autor, esse caráter centralizador da Base responde diretamente aos grupos econômicos de reformadores educacionais que a sustentam, “[...]

ensejando um maior controle sobre o trabalho pedagógico via materiais didáticos e avaliações em larga escala [...]” (Cássio, 2019, p. 34). Essa centralização do currículo fortemente articulada com a avaliação padronizada em larga escala, engessa as práticas pedagógicas e fere a autonomia dos professores (Cássio; Junior Spinelli, 2019b).

Além disso, foram levantados questionamentos sobre a construção colaborativa da BNCC, divergindo das afirmações oficiais do MEC de que houve ampla participação social no processo de elaboração da Base (Cássio, 2019). Os registros oficiais, por si só, não são suficientes para comprovar a colaboração efetiva na construção da BNCC. Cássio e Junior Spinelli (2019a, p. 6) salientam que “[...] nas propagandas da Base, o MEC chegou a anunciar com orgulho que haviam sido coletadas mais de 12 milhões de contribuições na consulta pública à primeira versão do documento”. Contudo, os autores apontam que “[...] não se divulgou a metodologia de análise das contribuições e nem a sistematização das críticas e sugestões. Não se consegue saber, portanto, o que de fato foi incorporado à segunda versão” (Cássio; Junior Spinelli, 2019a, p. 6). Ressaltam que essa participação social tão difundida pelos apoiadores da Base, dentro e fora do governo, mostrou-se mais como uma ação de propaganda do que como um processo genuíno de diálogo público, próprio das sociedades democráticas.

O percurso histórico de elaboração e implementação da BNCC evidencia um processo marcado por ambiguidades e disputas: de um lado, a defesa da pluralidade pedagógica, da autonomia escola e da participação efetiva da sociedade nos processos decisórios; de outro, a forte pressão de setores empresariais, grupos conservadores e editoras, que deram suporte a centralização curricular. A implementação da Base, tanto em âmbito nacional quanto no estado de Minas Gerais, revela tensões entre a promessa de um currículo comum e a necessidade de respeitar as especificidades locais. Nesse contexto, a supervisão escolar aparece tensionada entre assegurar a execução de políticas curriculares que se apresentam como garantia de direitos de aprendizagem, mas que restringem a autonomia do professor e subordinam o seu trabalho a lógicas externas de padronização.

1.3 A Supervisão Escolar e a formação continuada de professores a partir da implantação da BNCC

É fundamental a formação inicial em nível superior, pois ela permite que a profissionalização comece após a formação básica em nível médio, um direito de todos. No entanto, é importante reconhecer que a formação superior não garante qualidade por si só. É consensual que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o

desenvolvimento profissional. Portanto, é indispensável criar sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores.

No curso do processo de implementação da Base, o MEC publicou uma série de materiais de apoio. Entre eles, explicações gerais sobre as 10 competências gerais da BNCC; materiais específicos para cada área curricular; cadernos temáticos série temas contemporâneos transversais; materiais para (re)elaboração de currículos com orientações para estados e municípios; documentos para sistematizar consultas públicas; e guias e orientações para gestores escolares e conselhos (Brasil, 2025, *on-line*).

A publicação “BNCC na Escola Guia para Gestores Escolares: orientações para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos” (Brasil, 2019a), deposita nos gestores a liderança para a revisão do PPP e a formação contínua. O Guia destaca que a equipe gestora, geralmente composta por Diretor e Coordenadores Pedagógicos, deve cooperar para promover a dinâmica de trabalho na escola, gerar oportunidades para a construção das melhores práticas pedagógicas e atuar como guardião das ações voltadas para as aprendizagens e o desenvolvimento de todas as crianças, jovens e adultos.

No referido Guia, o item “Contexto e importância do PPP para a implementação dos novos currículos”, foi revisado por especialista do Movimento Pela Base Nacional Comum Curricular. O PPP é apresentado como um documento de identidade da escola, que reúne missão, visão, princípios pedagógicos, diagnóstico da realidade, objetivos de aprendizagem e planos de ação. A revisão do PPP ganha centralidade na implementação dos novos currículos, pois precisa assegurar que a comunidade escolar se aproprie dessas mudanças e reflita sobre seus impactos no trabalho pedagógico. Elaborado de forma participativa e democrática, o PPP deve orientar decisões coletivas em consonância com a legislação e o currículo vigente. Quando construído, acompanhado e avaliado com o envolvimento dos órgãos colegiados, esse processo fortalece o senso de pertencimento e o engajamento de toda a comunidade escolar (Brasil, 2019a).

O outro item do Guia, denominado “Contexto e importância da formação continuada na escola para a implementação dos novos currículos”, foi fundamentado no estudo “Formação Continuada de Professores: Contribuições da Literatura Baseada em Evidências”, da Fundação Carlos Chagas e Todos pela Educação. Destaca que a formação precisa ser planejada a partir das necessidades reais dos professores e dos estudantes. Deve fortalecer o protagonismo docente, incentivar práticas colaborativas, metodologias ativas, inovação pedagógica e uso crítico de tecnologias. Espera-se que a formação continuada seja um processo permanente,



articulado ao PPP e às metas da escola, incluindo acompanhamento pedagógico, trocas de experiências e comunidades de prática profissional (Brasil, 2019a).

A respeito desse guia para gestores escolares, Viana e Schmitt (2023, p. 9) observam que o documento apresenta aspectos relacionados a gestão democrática e participativa no processo de implementação da BNCC, “[...] no entanto, é preciso ressaltar que apenas o guia não garante uma prática democrática”. Além disso, Flach e Lima (2023, p. 12) ressaltam que a atuação de agentes privados, representados pelo Movimento Pela Base Nacional Comum Curricular, Undime e Consed, evidencia formas de intervenção direta nos processos de organização e gestão das escolas, “[...] bem como na elaboração dos projetos pedagógicos das escolas, de forma a interferir diretamente na autonomia das escolas e criar um padrão nos processos gestionários sem considerar as especificidades de cada comunidade escolar”.

A formação de professores, no âmbito da implementação da BNCC, recebeu atenção com a homologação da Portaria nº 2.167, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019b), que instituiu “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”.

A princípio, para que se possa dimensionar a influência da BNCC na prática docente utilizando por base o parecer CNE/CES nº 22, de 07 de novembro de 2019 e a resolução CNE/CES nº 2, de 20 de dezembro de 2019, se evidencia a influente relação da BNCC com a organização curricular dos cursos superiores, com os conhecimentos ministrados – conhecimentos esses denominados de competências-e com a carga horária. Dessa forma, os elementos centrais que constituem a estrutura de um curso de formação docente são perpassados pelos ditames da Base (Cruz; Moura; Barbosa, 2024, p. 6-7).

Nessa direção, os cursos de licenciatura são condicionados à lógica da BNCC e suas competências, assim o documento traz os princípios norteadores da organização curricular dos cursos de formação inicial, as competências profissionais esperadas dos docentes em consonância com as dez competências previstas na Base e os fundamentos pedagógicos e da organização curricular dos cursos de Licenciatura; estabelecendo o prazo de dois anos para sua implementação (Brasil, 2019b). Cruz, Moura e Barbosa (2024, p. 7) alertam que esse condicionamento “[...] não só causa um estreitamento curricular, como também pode contribuir para conformar o currículo a uma compactação dos conhecimentos”. Assim, o que se anuncia é um processo de homogeneização da formação inicial que fragiliza a formação crítica a parâmetros padronizados, reduzindo a autonomia das instituições formadoras.

A respeito da formação continuada no contexto da implementação da BNCC, no ano de 2020, a Portaria n.º 882, de 23 de outubro de 2020, homologa o Parecer n.º 14/2020, que

instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)” (Brasil, 2020). O documento homologado organiza a formação em três dimensões: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. Pauli e Silva (2023) destacam uma série de críticas que questionam o fato de terem sido criadas resoluções diferentes para a formação inicial e continuada, a criação verticalizada dessas bases de formação de professores, as competências estabelecidas limitam e subestimam a diversidade dos contextos educacionais nacionais, entre outras críticas que apontam para a importância de processos participativos, transparentes e democráticos.

No ano de 2024, Nogueira e Borges (2025) salientam que, “de maneira oculta [...] enquanto diversas instituições e autores lutavam pela revogação da BNC-Formação e BNC-Formação Continuada, e pela aprovação das DCNs de 2025”, foi aprovada uma nova legislação. A Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024, instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)” (Brasil, 2024). A nova resolução apresenta os fundamentos e princípios da formação dos profissionais do magistério da educação escolar básica, a base comum nacional e perfil do egresso da formação inicial e a estrutura e currículo da formação inicial. Essa resolução foi alvo críticas de sindicatos e associações, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que se manifestaram contra a aprovação do documento, posicionando-se pela revogação.

Diante desse cenário, a supervisão escolar assume relevância como espaço de mediação, reflexão e resistência frente as normativas da BNCC e seus respectivos desdobramentos nos currículos de referência dos estados brasileiros. Assim, os supervisores escolares participam da execução das diretrizes curriculares em seus contextos de trabalho, tensionando os limites da imposição das políticas com os processos participativos de revisão do PPP, com a formação continuada alinhada às necessidades dos professores e com a preservação da autonomia pedagógica das escolas. Ao assumir esse papel, a supervisão contribui para que a implementação da BNCC não seja reduzida à padronização curricular, mas seja ressignificada em práticas educativas contextualizadas.

2. Metodologia

A metodologia da pesquisa é de abordagem qualitativa, que segundo Mattar e Ramos (2021, p. 132), “[...] as pesquisas qualitativas de campo procuram conservar os conceitos e os fenômenos abertos para exploração e iluminação, o que caracteriza um *design* mais flexível e emergente”.

Inicialmente, desenvolveu-se uma revisão narrativa não sistemática (Mattar; Ramos, 2021), baseada em autores de referência, para contextualizar a evolução histórica da institucionalização da supervisão escolar e as responsabilidades atribuídas a esse profissional nos contextos educacionais. Também foi abordada a trajetória de elaboração da BNCC e a participação da supervisão escolar em sua implementação, aspectos discutidos no referencial teórico deste artigo.

Posteriormente, realizou-se a pesquisa de campo, cujo propósito foi coletar dados empíricos diretamente nas escolas que já iniciaram a implantação da BNCC nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa fase envolveu a aplicação de entrevista semiestruturada — como instrumento de coleta de dados — com supervisores escolares, visando obter percepções sobre as práticas adotadas, os desafios enfrentados e os resultados obtidos. Segundo Lüdke e André (2013, p. 34), “[...] a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela nos permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Antes do início de cada entrevista, foi apresentado e lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contendo informações detalhadas sobre a pesquisa e o papel das participantes. Todas as supervisoras concordaram em participar da pesquisa de forma espontânea, o que possibilitou dar voz às suas experiências, evidenciando dilemas e contradições que atravessam o exercício da supervisão. As entrevistas, realizadas em outubro de 2023, tiveram duração aproximada de 30 minutos, e foram registradas com o auxílio de um gravador (com consentimento prévio das participantes) em locais arejados e sem interferências sonoras significativas. As participantes demonstraram tranquilidade e naturalidade ao longo das conversas. Todas as entrevistas foram transcritas literalmente, com atenção aos detalhes da oralidade, como silêncios, ênfases, mudanças no tom de voz e hesitações, buscando capturar as nuances da comunicação verbal.

Vale destacar que, a fim de preservar o anonimato e garantir o cumprimento dos princípios éticos, foram utilizados pseudônimos no decorrer do texto para identificar tanto as

instituições quanto as supervisoras envolvidas, protegendo a identidade de terceiros e assegurando a integridade da pesquisa. Assim, as supervisoras foram nomeadas S1, S2 e S3 e a escola em que as supervisoras S1 e S2 trabalham foi denominada Escola Municipal Maria Inácia, enquanto a escola onde atua a supervisora S3 foi chamada Escola Municipal Adelaide Bias Fortes.

Para a entrevista, foi elaborado um roteiro semiestruturado com questões que buscaram obter informações sobre como a supervisão escolar orienta e acompanha os professores em relação ao planejamento curricular, subsidiado pelo Currículo Referência de Minas Gerais e a BNCC, e quanto às reuniões pedagógicas de processo formativo docente conduzidas pelas supervisoras, além dos dilemas vividos no processo de implementação da BNCC em suas realidades.

A escolha das duas redes municipais de ensino do Sul de Minas Gerais se deu em razão da disponibilidade de acesso e da relevância do processo de implementação da BNCC em curso nessas localidades, considerando ainda a proximidade das redes com os pesquisadores que realizaram este estudo. As três supervisoras foram selecionadas por estarem diretamente vinculadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, assegurando proximidade com as práticas de planejamento curricular e formação docente.

Cabe ressaltar que todos os procedimentos adotados nesta pesquisa foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COEP) da Universidade Federal de Lavras (UFLA) através da Plataforma Brasil mediante parecer constante no Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número: 6.720.866. Esses procedimentos estão em conformidade com as normas éticas vigentes, assegurando respeito as participantes e a integridade da pesquisa.

A técnica da Análise de Conteúdo, fundamentada em Bardin (2011), foi desenvolvida em três etapas: (i) pré-análise, com leitura flutuante das entrevistas e identificação de unidades de registro; (ii) exploração do material, com categorização inicial de temas recorrentes, como ‘formação continuada’, ‘implementação da BNCC’ e ‘avaliação da BNCC’; e (iii) tratamento dos resultados, em que as categorias foram organizadas em núcleos de sentido e interpretadas à luz do referencial teórico.

Após, foi realizada uma análise temática, que consistiu na identificação de núcleos de sentido em unidades de codificação, como frases e palavras, cujas presenças ou frequências revelaram significados relevantes. A análise possibilitou a identificação de três categorias temáticas principais, a saber: Papel da Supervisora Escolar na Formação Continuada de

Professores, Supervisão Escolar e a Implementação da BNCC e Avaliação da Implementação da BNCC sob a Ótica da Supervisora Escolar.

3. Resultados

Nesta seção são apresentados os resultados obtidos na pesquisa, seguidos da análise e discussão dos dados coletados nas entrevistas realizadas com as supervisoras escolares. O principal objetivo desta seção é compreender os desafios enfrentados pela supervisão escolar ao desempenhar suas funções no contexto da implantação da Base Nacional Comum Curricular nas unidades escolares em que atuam, caso específico das duas Redes Municipais de Ensino.

3.1 Papel da supervisora escolar na formação continuada de professores

Nesta categoria foram agrupadas as respostas que consideraram as questões que objetivam compreender como as supervisoras escolares vivenciaram o processo de implantação da BNCC, desde o momento de sua divulgação até a condução de ações práticas voltadas à sua efetivação no cotidiano escolar.

A Supervisora 1 destaca a importância da formação continuada, principalmente no que se refere à interação presencial com os professores. Ela menciona que, apesar dos cursos *on-line* serem uma alternativa, o contato direto e o planejamento conjunto, realizados presencialmente, são fundamentais para a construção de um bom trabalho pedagógico. Ela também aborda a dificuldade de conciliar a oferta de formação com as demandas diárias da supervisão, sentindo a falta de suporte adequado para desempenhar sua função de forma mais eficaz. A fala reflete uma preocupação com a qualidade da formação e a falta de condições ideais para sua realização, sugerindo que a supervisão precisa de mais apoio para cumprir sua função de forma plena; “[...] eu acho que aquele momento da supervisão com o professor, de forma presencial, é muito importante! Você sentar para planejar, para ajudá-los na construção de um bom planejamento ou de alguma coisa que a escola vai trabalhar, faz muita falta” (S1).

A ênfase da Supervisora 1 no contato presencial como espaço privilegiado de planejamento coletivo reforça a ideia da supervisão como mediadora entre teoria e prática pedagógica. Rangel (2008) defende que a ressignificação da supervisão deve priorizar a interação e a reflexão conjunta em vez de práticas isoladas ou meramente burocráticas. O depoimento evidencia o descompasso entre a função normativa do supervisor — de apoiar e

orientar — e as condições reais de trabalho, frequentemente limitadas por falta de tempo e suporte institucional. Essa lacuna fragiliza a potência transformadora da supervisão.

As escolas estão passando por um período de adaptação ao currículo definido pela BNCC, política curricular homologada em 2017, o que traz desafios significativos. Entre eles, destacam-se a necessidade de compreender o documento, promover debates internos, superar as dificuldades de sua implementação e conciliar as exigências estabelecidas pela norma com as condições reais das escolas, com particular atenção a formação docente e a disponibilidade de materiais pedagógicos. Esse cenário demanda uma relação recíproca entre prática, teoria e norma, configurando um ciclo de reflexão-ação-reflexão. “Essas implicações tocam especialmente o trabalho supervisor, na sua ‘co-ordenação’ de oportunidades de estudos e trocas, estimulando-os e ‘coletivizando-os’” (Rangel, 2008, p. 88).

A Supervisora 2 expressa uma visão crítica sobre a formação continuada, considerando-a insuficiente para as necessidades reais das escolas e dos profissionais “Eu acho que a formação continuada está muito aquém do necessário” (S2). Ela questiona a eficácia dos cursos *on-line*, destacando que a dedicação exigida não é correspondida por todos os envolvidos. Além disso, a supervisora percebe que a função da supervisão é vista de forma negativa, sendo muitas vezes associada a uma figura de imposição, sem reconhecimento de sua capacidade para contribuir para o desenvolvimento profissional “A supervisão é só uma pessoa que vai trazer mais solicitações, mais trabalho” (S2). Ela também menciona a resistência dos professores em enxergar a supervisão como uma fonte de apoio pedagógico, refletindo uma visão antiquada e fiscalizadora dessa função: “Eu até brinco que não gosto nem de usar o termo supervisão, porque parece que estou fiscalizando algo, né?” (S2).

O depoimento da Supervisora 2 evidencia duas fragilidades centrais: (i) a insuficiência das políticas de formação continuada e (ii) a percepção negativa da supervisão como prática fiscalizadora. Saviani (2008) ressalta que, historicamente, a supervisão escolar esteve associada a tarefas burocráticas, mas precisa ser ressignificada. De forma semelhante, Silva Júnior (2008) indica que essa visão decorre de uma herança histórica de controle curricular, especialmente consolidada durante a ditadura militar. Em contrapartida, Rangel (2008) defende a ressignificação da supervisão como prática de mediação pedagógica e apoio formativo. Assim, a resistência docente à figura da supervisão reflete tensões entre passado e presente, revelando que os avanços normativos ainda não foram suficientes para transformar a cultura escolar consolidada.

A Supervisora 3 reforça sua função de ofertar formação continuada, destacando os cursos *on-line* disponibilizados na Plataforma Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) como uma das estratégias utilizadas. Ela menciona que, em 2024, a formação foi inteiramente *on-line*, sem a oferta presencial, sendo direcionada principalmente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 3º ano. Sua fala, ainda que objetiva, reflete a formalidade do processo de formação e a adaptação ao modelo *on-line*, sem, contudo, problematizar as possíveis dificuldades ou desafios desses modelos de cursos. Conforme destaca a supervisora: “[...] é minha função, né? Ofertar-lhes essa formação, a gente está ofertando agora, do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), *on-line*, somente *on-line*, que está tendo esse ano” (S3). A formação mencionada pela supervisora consistia, sobretudo, em repassar as professoras as orientações e os conteúdos disponibilizados nos cursos *on-line* do CNCA.

A fala da Supervisora 3 revela um entendimento formalista da função de ofertar formação, restrito ao cumprimento de programas oficiais e em formato *on-line*. Essa lógica confirma a influência de alguns agentes externos à escola no desenho da formação docente, abrindo espaço para o setor privado, fundações e *think tanks* (Macedo, 2019). Alonso (2008) argumenta que a supervisão deve ser espaço de diálogo crítico e contínuo, favorecendo a reflexão sobre práticas e não apenas a transmissão de conteúdos prescritos.

Nesse sentido, a centralização da formação no modelo *on-line* limita a interação e o debate, reproduzindo uma lógica tecnicista já criticada por Cury, Reis e Zanardi (2018), que destacam a insuficiência de suporte institucional para dar concretude à BNCC.

3.2 Supervisão Escolar e a implementação da BNCC

Nesta categoria foram agrupadas as respostas que tinham como objetivo analisar a percepção das supervisoras escolares sobre o processo de implantação da BNCC, evidenciando os desafios estruturais, pedagógicos e organizacionais enfrentados nesse contexto. Além disso, foram incluídas as questões que buscaram compreender as estratégias adotadas pela supervisão para acompanhar a implementação da BNCC.

A Supervisora 1 reflete a realidade de muitos profissionais da educação que enfrentam a falta de formação estruturada para implementar políticas como a BNCC; “penso que a BNCC, até hoje, ainda é um pouco difícil de entender em certas partes, para toda a escola, né?” (S1). A crítica à falta de suporte e o uso de recursos alternativos, como vídeos e a internet, são questões que indicam o desafio da adaptação à BNCC e ao currículo, evidenciando a necessidade de mais

suporte e formação continuada. A dificuldade relatada pela Supervisora 1 reflete o que Cury, Reis e Zanardi (2018) identificam como barreiras estruturais da BNCC: excesso de normatização, linguagem complexa e falta de clareza nas orientações. O depoimento mostra que, embora a BNCC seja apresentada como instrumento de equidade, sua apropriação nas escolas enfrenta limites práticos, o que fragiliza sua função de referência nacional. A supervisão, portanto, atua em terreno ambíguo: de um lado, deve traduzir a normativa, de outro, carece de recursos para torná-la inteligível e aplicável no cotidiano docente.

Os autores apontam que, embora a BNCC tenha o intuito de unificar e melhorar a qualidade da educação no Brasil, sua execução real nas escolas enfrenta diversos dilemas, incluindo ausência de suporte adequado e falta de clareza nas orientações para os docentes. “[...] a formação docente é um ponto ainda em aberto na BNCC, o que dificulta a consolidação de uma Base Nacional Comum Curricular democrática, federativa e diferenciada” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 11).

A Supervisora 2 exemplifica o processo de transição e adaptação que ocorre em muitas escolas ao implementar um novo currículo. A supervisora indica que adotou uma abordagem voltada para a conscientização e suavização dos impactos da implementação da BNCC na prática docente, o que reflete práticas de gestão pedagógica que privilegiam a adaptação gradual às novas propostas curriculares. No entanto, tal perspectiva não explicita as contradições e limites dessa política, os quais emergem quando a supervisora destaca que “o grande questionamento delas era dessa ordem, dessa sequência didática” (S2) e que “não gostavam muito mesmo, era difícil”, evidenciando as implicações para a autonomia docente e para as condições concretas das escolas.

A estratégia de “conscientização” relatada pela Supervisora 2 aproxima-se da concepção de Saviani (2008), que entende a supervisão como mediação entre a política curricular e o trabalho pedagógico. Para Saviani (2008), a supervisão educacional deve ser entendida como uma ação que possibilita a apropriação plena do conhecimento e o controle das práticas pedagógicas pelos agentes educativos, integrando teoria e prática. Por fim, um ponto enfatizado pela profissional refere-se à dificuldade de alinhar os livros didáticos aos currículos regionais. Muitas vezes, os conteúdos propostos pelos livros não correspondem aos que os professores precisam trabalhar em determinados bimestres, gerando desafios no planejamento pedagógico. Isso ocorre porque os livros didáticos são produzidos em escala nacional e tendem a desconsiderar as especificidades locais, culturais e contextuais de cada região. Essa dificuldade de alinhar os livros didáticos ao currículo regional confirma as críticas de Apple (2006), que

problematiza a hegemonia do mercado editorial na padronização curricular. Assim, a fala revela a contradição entre uma política curricular, caso da BNCC, que afirma respeitar especificidades locais e a dependência de materiais didáticos produzidos em escala nacional, pouco sensíveis às realidades regionais.

Já a Supervisora 3 ressalta a ausência de uma formação formal e a busca por alternativas, como os módulos extraclasse com os professores e a pesquisa *on-line*. Isso reflete a carência de formação continuada e de suporte institucional necessário para a implementação de novos currículos. A supervisora relatou que, ao trabalhar com a BNCC, enfrentou dificuldades devido à mudança de contexto: antes, atuava na Educação Infantil, onde os conteúdos são organizados por campos de experiência, e, ao transitar para o Ensino Fundamental, passou a trabalhar com componentes curriculares, uma estrutura curricular diferente. Embora tenha buscado alternativas como estudos em módulos e pesquisa *on-line*, ela enfrentou a ausência de uma formação específica para essa transição.

A improvisação descrita pela Supervisora 3 demonstra a falta de políticas públicas estruturadas para apoiar a implementação da BNCC. Essa carência compromete a função da supervisão como articuladora da prática pedagógica, reduzindo-a a estratégias isoladas de autossuporte. Cury, Reis e Zanardi (2018) destacam que a formação docente é um ponto crítico da BNCC, sem o qual a proposta tende a se fragilizar. A fala, portanto, confirma a dependência de esforços individuais diante da ausência de mecanismos coletivos e institucionais de formação.

3.3 Supervisão Escolar e a avaliação da implantação da BNCC

Nesta categoria a pesquisa também explora as expectativas das supervisoras em relação aos resultados a serem alcançados com a implementação da BNCC, considerando a formação continuada de professores, o impacto nas práticas de ensino e a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Busca compreender as estratégias adotadas para o acompanhamento da avaliação da implementação da BNCC, destacando a mediação da supervisão escolar como agente central para a integração das diretrizes curriculares ao trabalho pedagógico nas escolas. A partir das reflexões apresentadas, este estudo contribui para a compreensão do papel estratégico das supervisoras escolares na avaliação e condução da implementação da BNCC, oferecendo subsídios para o fortalecimento das práticas de supervisão e gestão pedagógica nas escolas.

A Supervisora 1 reflete as dificuldades enfrentadas pelos professores na implementação da BNCC, principalmente em relação à tecnologia e às mudanças no contexto do aluno e do

professor, que demandam mais atenção. Sua fala evidencia que, apesar dos esforços, ainda há resistência e limitações, o que é esperado em processos de mudança curricular dessa magnitude, indicando a distância entre os pressupostos normativos decorrentes da Base e as condições concretas do trabalho docente, especialmente quanto à educação tecnológica e socioemocional. Cássio (2019, p. 34) assinala que a BNCC enseja “[...] um maior controle sobre o trabalho pedagógico via materiais didáticos e avaliações em larga escala”, além disso, “ela é uma política substancialmente mais barata do que as relacionadas à efetiva valorização do trabalho docente ou à melhoria das condições materiais das escolas”.

A Supervisora 2 explica que a supervisão oferece apoio aos professores e promove o diálogo para o ajuste dos conteúdos à BNCC. Ela também menciona as adequações feitas no plano de curso do estado, indicando que trabalharam com um currículo resumido ou ajustado, priorizando determinados conteúdos curriculares. Observa-se que, muito dos conteúdos desses componentes curriculares não eram facilmente encontrados nos livros didáticos. Por isso, como a supervisora ressalta, “a dificuldade maior é transitar entre os conteúdos aos poucos. Eles não conseguem fazer isso, ainda tentam fechar todo o raciocínio de uma vez” (S2). A transição entre os conteúdos e o processo de reorganização das disciplinas de Ciências, Geografia e História permanecem desafios significativos.

A dificuldade relatada pela Supervisora 2 evidencia os desafios de adaptação curricular diante de uma política prescritiva como a BNCC. Apple (2006) destaca que o currículo é sempre um campo de disputa e resistência, e a fala da supervisora mostra como a rigidez das sequências propostas conflita com o ritmo real das práticas docentes. Assim, a avaliação da implementação não pode ser vista como mera verificação técnica, mas como espaço de negociação entre a norma e a realidade pedagógica.

A Supervisora 3 segue o plano de curso do estado e acompanha o progresso dos professores através da cobrança dos códigos alfanuméricos. Ela também menciona a necessidade de formação para lidar com a BNCC e indica que, apesar de seguir o currículo prescrito, vê a necessidade de um planejamento próprio, adaptado às realidades da escola. O uso de códigos alfanuméricos como mecanismo de controle curricular traduz a lógica de padronização criticada por Apple (2006), que entende o currículo como instrumento de poder e regulação. Além disso, esse controle reforça a expressão do caráter avaliacionista e centralizador da BNCC (Lopes, 2018; Cássio, 2019). Ao mesmo tempo, a menção à necessidade de formação confirma que a adesão formal ao plano de curso não garante apropriação pedagógica efetiva. A supervisão, nesse contexto, fica tensionada entre a exigência burocrática

de monitorar códigos e a necessidade pedagógica de promover reflexões coletivas sobre as práticas.

As falas das supervisoras podem ser relacionadas aos pressupostos teóricos de Apple (2006), que discute como o currículo escolar é moldado por ideologias, refletindo as relações de poder e as estruturas sociais existentes. No contexto das entrevistas, as supervisoras abordam como lidam com a implementação da BNCC, uma normativa nacional que apresenta diretrizes centralizadas, e como essas orientações se relacionam com a prática pedagógica nas escolas.

O currículo oculto também se manifesta nas relações de poder existentes dentro da escola. Apple (2006) discute como o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos e habilidades, mas também uma forma de socialização que transmite normas e valores implícitos, como a obediência à autoridade, a conformidade com regras não escritas e a divisão de alunos e professores em diferentes papéis. No contexto das falas das supervisoras, podemos ver que elas estão constantemente lidando com as formas de poder e controle que surgem na implementação da BNCC.

Considerações finais

A pesquisa teve como objetivo principal investigar os desafios enfrentados pela supervisão escolar no processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental em duas escolas de pequeno porte do Sul do estado de Minas Gerais, a partir da perspectiva das supervisoras escolares.

A análise empreendida, a partir dos resultados desse estudo, evidencia que a implantação da BNCC nos anos iniciais do Ensino Fundamental, embora envolta por discursos de equidade e padronização curricular, revela um cenário complexo e desafiador no cotidiano das escolas públicas. As falas das supervisoras escolares entrevistadas indicam que o processo de implementação é marcado por contradições: ao mesmo tempo em que se propõe uma uniformização de objetivos e competências, as condições estruturais, formativas e culturais das escolas impõem barreiras concretas ao ideal normativo defendido pela BNCC.

A supervisão escolar, nesse contexto, se configura como elo fundamental entre o discurso normativo das políticas curriculares e a prática pedagógica cotidiana. Contudo, esse elo ainda se sustenta sobre bases frágeis, frequentemente desprovido de políticas de formação continuada, de apoio institucional e de efetiva valorização profissional. As supervisoras, em suas diferentes trajetórias e formas de atuação, expressam tanto a potência quanto os limites do seu papel, que vai além de uma função técnica: trata-se de uma prática mediadora, formativa e

política. Além disso, o estudo aponta para uma importante dimensão implícita - o currículo oculto -, que atravessa a implementação da BNCC. A resistência docente, o uso limitado dos recursos tecnológicos, a relação com os materiais didáticos e a tradução dos códigos curriculares revelam que a política educacional, ao chegar à escola, é sempre reinterpretada, negociada e, por vezes, tensionada. Assim, reforça-se a necessidade de políticas públicas que reconheçam e fortaleçam a função da supervisão escolar como componente estratégico na mediação entre as políticas curriculares e a realidade pedagógica das escolas.

Fomentar a escuta qualificada dos profissionais da educação, assegurar processos formativos contínuos com enfoque crítico e sensível às particularidades dos contextos escolares, bem como reconhecer e respeitar as especificidades territoriais, configura-se como estratégia fundamental para que a implementação da BNCC ocorra de forma genuinamente democrática e emancipadora. Nessa perspectiva, a supervisão escolar transcende o papel de mera executora de diretrizes normativas, assumindo uma função protagonista na articulação coletiva de uma educação básica mais equitativa, contextualizada e socialmente comprometida.

Além disso, é importante considerar que a BNCC tem sido interpretada como um instrumento de intensificação do controle pedagógico e de racionalização de custos educacionais, em detrimento de políticas que assegurem melhores condições de trabalho e efetiva valorização docente (Cássio, 2019). Nesse sentido, os avanços esperados precisam ser problematizados à luz das contradições que a própria política carrega.

Por fim, esta pesquisa reafirma a necessidade de ampliar as discussões teóricas e práticas sobre o tema, ressaltando a relevância de estudos futuros que aprofundem as dinâmicas entre supervisão escolar, formação docente e inovação pedagógica, fortalecendo a qualidade da educação pública brasileira.

Referências bibliográficas

AGUIAR, M. A. de S. Política Educacional e a Base Nacional Comum Curricular: o processo de formulação em questão. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 722-738, 2018.

ALONSO, M. A Supervisão e o Desenvolvimento Profissional do Professor. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 167-181.

ALVES, M. M. F.; OLIVEIRA, B. R. de. A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise dos textos oficiais. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-21, 2022.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.



BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, nº 244, p.146, 21 dez. 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF, 2017b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília DF, 2017c.

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC na Escola Guia para Gestores Escolares**: orientações para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos. Brasília: MEC/SEF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC**: Documento Orientador. Brasília: MEC, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 2.167, de 19 de dezembro de 2019**. Homologar o Parecer CNE/CP nº 22/2019, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 7 de novembro de 2019, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, define as Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Implementação**. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao>. Acesso em: 10 out. 2025.

CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, F.; JUNIOR CATELLI, R. (org.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-39

CÁSSIO, F.; JUNIOR SPINELLI, R. Apresentação. In: CÁSSIO, F.; JUNIOR CATELLI, R. (org.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019a. p. 5-7.



CÁSSIO, F.; JUNIOR SPINELLI, R. O encontro entre a BNCC e os professores de química, ou centralização curricular e a falácia do professor malformado. *In*: CÁSSIO, F.; JUNIOR CATELLI, R. (org.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019b. p. 253-267.

CRUZ, A.; MOURA, A.; BARBOSA, J. BNC-Formação e BNCC: como os documentos normativos influenciam na formação inicial do professor? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-23, 2024.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

FLACH, S. de F.; LIMA, M. F. (Indi)gestão democrática e (de)formação de gestores escolares por agentes privados. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 39, n. 1, p. 1-19, 2023.

LINS, J. B. **O coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional**. Recife, 2016, 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p. 23-27.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

MACEDO, E. F. de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019.

MALEWSCHIK, A. F.; RICARDO, A. J. F.; HOBOLD, M. de S. Condições de trabalho do supervisor escolar. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 20, n. 1, p. 75-85, 2017.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. São Paulo: Edições 70, 2021.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação (CEE). **Resolução nº 470, de 27 de junho de 2019**. Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas escolas do Sistema de Ensino de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação (CEE). **Resolução nº 481, de 1º de julho de 2021**. Institui e orienta a implementação do Currículo referência de Minas Gerais nas escolas de Educação Básica do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

MOREIRA, A. F. B. Currículo: concepções, políticas e teorizações. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024: perspectivas para a formação continuada. **Revista Cocar**, Belém, v. 23, n. 41, p. 1-18, 2025.

PAULI, R. de.; SILVA, A. R. da. BNC-Formação Continuada: diretrizes e tensões na formação continuada de professores no contexto educacional brasileiro. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 21, n. 3, p. 309-321, ago./dez., 2023.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 69-96.

SANTANA, A. O.; TUTTMAN, M.; AGUIAR, M. A. Debates e controvérsias em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Movimento - Revista de Educação**, Niterói, v. 5, n. 8, p. 268-280, 2018.

SAVIANI, D. A Supervisão Educacional em Perspectiva Histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 13-38.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA JUNIOR, C. A. da. Supervisão, Currículo e Avaliação. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 223-234.

SILVA, I. M. da.; GIOVEDI, V. M. A regressividade democrática da BNCC. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 38, n. 1, e114107, p. 1-21, mar. 2022.

VIANA, A. F.; SCHMITT, L. A. Desafios e perspectivas da gestão escolar democrática com a implementação da BNCC. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 1-10, jan./dez. 2023.

O local de quem? (im)pertinências curriculares no processo implementacionista da Base Nacional Comum Curricular

Whose place? curricular (im)pertinences in the implementation process of the National Common Curricular Base

Maria Vitória Oliveira dos Santos¹
Ângela Cristina Alves Albino²

Resumo

O artigo analisa os desdobramentos implementadores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) impulsionada, a partir do golpe de 2016, no processo de intensificação da lógica neoliberal e reprodução do pensamento hegemônico burguês através da imposição curricular. Busca-se investigar como o currículo local é apresentado no currículo do território paraibano e a forma como os diferentes sistemas locais se articulam frente ao currículo nacional (BNCC) e estadual (Proposta Curricular da Paraíba). Para tanto, a metodologia adotada foi a abordagem qualitativa, bem como a pesquisa bibliográfica e análise documental. Os resultados revelam que, a maioria dos municípios paraibanos, aderiram formalmente à BNCC, o que nos coloca no processo de indagação sobre o que fica para o “local” quando os tempos curriculares foram divididos em porcentagem: 60% nacional e 40% local? Esse movimento aponta para a reprodução da lógica hegemônica burguesa na educação, com a padronização dos conhecimentos e o enfraquecimento da autonomia local, limitando a construção de currículos historicamente contextualizados, potenciais à construção de contra-hegemonias. O artigo reforça a necessidade de resgatar a dimensão democrática e autônoma da educação e sua função social na emancipação dos sujeitos, encarados como históricos e necessariamente críticos que produzem currículos em contextos culturais específicos.

Palavras-chave: Hegemonia Burguesa; Base Nacional Comum Curricular; BNCC; Proposta Curricular; Paraíba.

Abstract

This article analyzes the implementation developments of the National Common Curricular Base (BNCC), driven by the 2016 coup, a process that intensified neoliberal logic and reproduced hegemonic bourgeois thinking through curricular imposition. The article seeks to investigate how the local curriculum is presented in the Paraíba curriculum and how the different local systems interact with the national (BNCC) and state (Paraíba Curricular Proposal) curriculum. To this end, the methodology adopted was a qualitative approach, as well as bibliographic research and document analysis. The results reveal that most municipalities in Paraíba have formally adhered to the BNCC, which leads us to question what remains for the “local” when curricular time is divided into percentages: 60% national and 40% local. This movement points to the reproduction of bourgeois hegemonic logic in education, with the standardization of knowledge and the weakening of local autonomy, limiting the development of historically contextualized curricula, which have the potential to build counter-hegemonies. The article reinforces the need to reclaim the democratic and autonomous dimension of education and its

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGE/UFCG), Bolsista Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0008-3990-9330>. E-mail: profmvitoriaods@gmail.com.

² Professora associada da Universidade Federal da Paraíba vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE/UFCG. Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Curriculares de Formação docente - Mandacaru. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-2452-1444>. E-mail: angela.educ@gmail.com.

social function in the emancipation of subjects, seen as historically and necessarily critical, producing curricula in specific cultural contexts.

Keywords: Bourgeois Hegemony; National Common Curriculum Based; BNCC; Curriculum Proposal; Paraíba.

Introdução

O processo de *impeachment* protagonizado pela extrema-direita no ano de 2016, contra a presidenta legitimamente eleita, Dilma Rousseff, deu espaço para a retomada assídua da agenda liberal-conservadora, que tem como ponto inicial a implementação da Emenda Constitucional 95 (EC n.º 95/2016), estabelecendo um novo regime fiscal caracterizado por um teto de gastos que limita as despesas primeiras pública federal por 20 anos, sob a premissa de redução da dívida externa.

Ao se pensar sobre o projeto educacional em curso, políticas que se alinhem ao ideal neoliberal conservador, são necessárias para consolidação do processo em andamento no campo econômico-social. Nesse sentido, as políticas voltadas para o currículo são de suma importância, pois revelam uma visão de mundo e de sujeito a ser construída dentro e fora do espaço escolar. Estudos como de Santos, Silva e Hypolito (2024) sinalizam que as reformas políticas no campo do currículo, como é o caso da Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada), compõem um conjunto acelerado, articulado e retrógrado de reformas educacionais no currículo, viabilizadas por meio do golpe jurídico, parlamentar, midiático e misógino de 2016.

Nessa conjuntura, em 2017, é instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que tem sua última versão aprovada mediante a estratégia do “consenso por filantropia” (Tarlau; Moeller, 2020), que compreende o uso de artifícios para investimentos massivos através de aparelhos privados de hegemonia (APH), estes são compostos por fundações, entidades e outros atores que atuam na ampliação da racionalidade burguesa, como estratégia de conformação da classe trabalhadora aos interesses do capital internacional (Farias, 2021), conforme as reflexões gramscianas. Ao considerar a BNCC, o APH crucial na sua implementação é a Fundação Lemann que se concentrou principalmente nos “recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais” (Tarlau; Moeller, 2020), aprovada a Base uma série de movimentos são feitos para que sua implementação seja realizada rapidamente.

O que se pôs foi um norteamento curricular por intermédio de um processo verticalizado e em contraposição às reflexões da comunidade acadêmica da área, como é visto na nota publicada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em 2017, na qual deixam explícitas as limitações e preocupações acerca da terceira versão proposta para a BNCC, que ainda assim foi aprovada.

No caso do estado da Paraíba, a aprovação da Base demandou a organização das propostas curriculares, a partir do novo ordenamento. Em 2018, é homologada a Proposta Curricular da Paraíba, em consonância à Portaria n.º 331, de 5 de abril de 2018, que dispõe sobre o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC. O documento busca mediar e garantir a implementação da Base nas escolas paraibanas, abrindo portas para que os APH atuem na continuidade do projeto neoliberal.

No Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), fica determinado para as diferentes etapas da educação básica que seja constituída uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino, com vistas de contemplar os recortes econômicos, culturais, regionais e locais imbuídos na dinâmica educacional do país. Todavia, a excessiva categorização e descrição de uma base normatizante passou a reduzir a produção de conhecimento a um sequenciamento esquemático de descritores. Com isso, perdeu-se o sentimento de pertença, que faz parte de uma educação e produção de conhecimento construídas a partir de uma possibilidade e feitura democrática.

A política sobre o currículo nacional seguiu verticalizada e os processos formativos numa perspectiva de orientação humana, autônoma e crítica foram suprimidos (Albino; Silva, 2019, p. 8). Nesse sentido, emergem-se indagações como: onde ficaram os currículos locais, a partir da dita “parte diversificada” ordenada legalmente pela LDB/96? O que fica para o “local” quando os tempos curriculares foram divididos em porcentagem: 60% nacional e 40% local? Em que momento a Proposta Curricular da Paraíba contempla sua regionalidade e saberes locais? É com base nessas inquietações que se buscou investigar como o currículo local é apresentado no currículo do território paraibano e a forma como os diferentes sistemas locais se articularam nas movimentações em torno do currículo nacional (BNCC) e da estadual (Proposta Curricular da Paraíba).

O processo investigativo³ caracteriza-se na abordagem de natureza qualitativa, e parte da compreensão da pesquisa bibliográfica como importante passo “[...] no resgate crítico da

³ O presente trabalho trata-se de um recorte de pesquisa de mestrado em andamento com o título *A Hegemonia Burguesa na Proposta Curricular da Paraíba*, desenvolvida junto ao Grupo de Pesquisa em Políticas Curriculares

produção teórica ou do conhecimento já produzido sobre a problemática em jogo” (Frigotto, 1991, p. 88), tendo em vista que, é a partir da interlocução entre as produções científicas socializadas que se emerge novas possibilidades de interpretação das diferentes realidades.

A partir disso, utiliza-se também da análise documental da Base Nacional Comum Curricular, bem como da Proposta Curricular da Paraíba, além de lançar mão importantes sítios eletrônicos e plataformas que hospedam informações sobre o processo de implementação da Base a nível nacional. Dentre essas destacam-se a plataforma Base Nacional Comum disponibilizada pelo Ministério da Educação (MEC), bem como o Observatório do Movimento pela Base (MPB).

O MPB é composto por um grupo de empresários sob a premissa de atuar para facilitar a construção de uma Base de “qualidade”, atuando como movimento de classe e APH no processo de instituição do discurso hegemônico neoliberal, suas ações buscam fortalecer e agir no direcionamento “intelectual e moral” (Gramsci, 2002, p. 62) tornando-se atualmente figura privilegiada na concentração de informações sobre o andamento da Base nos diferentes estados do país, ultrapassando a plataforma do próprio MEC.

Para Ferreira e Santos (2020, p. 201), o MPB pode ser compreendido “[...] como um importante aparelho privado de hegemonia em serviço da ampliação do capital e organizado em uma ampla e complexa rede”, sendo função do movimento “[...] interligar ao imaginário social princípios empresariais e gerenciais da educação de forma menos visível possível”, através da sua principal estratégia, o consenso. Essas articulações não se distanciam da realidade local, mas desembocam nela. O processo de análise busca uma revisão contextual histórica em que consideramos, ainda pulsante, situar para seguir com os processos locais de avaliação curricular da educação básica, sobretudo nas constantes descaracterizações culturais e de disputa mercantil dos saberes escolares.

1. A disputa hegemônica pela constituição e ordenamento dos saberes

A presença da discussão sobre o currículo nacional perpassa diferentes visões caracterizadas por contradições entre o proposto do ponto de vista das reflexões das diferentes entidades da educação e o posto no texto legal. O que se mostra é um distanciamento desde a idealização das propostas curriculares até sua efetivação. Para Apple (2002), a emergência em

de Formação docente - Mandacaru, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGE/UFCG), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

se estabelecer um currículo nacional surge a partir do avanço neoconservador e neoliberal no mundo, atrelado a uma concepção mercadológica da educação. Então, “[...] o currículo nacional e sobretudo o sistema de avaliação nacional atuarão como uma “comissão de vigilância do Estado” para controlar os “excessos” do mercado” (Apple, 2002, p. 74-75).

Nesse sentido, “[...] todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados [...]” (Gramsci, 2000, p. 331). Busca-se então legitimar a racionalidade dominante como viável e necessária para, assim, manter a forma de organização social. Para o autor, é a movimentação dos chamados aparelhos de hegemonia em busca de consenso na nova configuração e consolidação do modo de produção capitalista como hegemônico. Ao refletir sobre o papel do Estado nessas relações, o autor considera que:

[...] todo Estado é ético na medida em que uma das suas funções mais importantes é a de educar a grande massa da população para um certo nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, por conseguinte, aos interesses das classes dominantes. A escola, como função educativa positiva, e os tribunais, como função educativa repressiva e negativa, são as mais importantes atividades do Estado neste sentido; mas, na realidade, tendem para este fim uma multiplicidade de outras iniciativas e de outras atividades ditas privadas que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes (Gramsci, 2000, p. 284).

Nesse sentido, é papel do Estado burguês mobilizar-se para disseminação da educação para as forças produtivas. À medida que os APH ocupam espaços nessa movimentação, há também a contaminação da coisa pública pelos interesses do empresariado, que passa a agir como investidor com crescente poder de decisão quanto aos objetivos educacionais, “[...] que buscam justificar suas ações, afirmando a necessidade de aumentar os índices educacionais e alcançar as metas instituídas para a melhoria da qualidade da educação municipal.” (Rodrigues; Silva; Morais, 2021, p. 95).

Nas reflexões marxianas, a constituição dos saberes hegemônicos de um dado momento histórico é também a síntese das relações materiais de uma classe dominante. Para Marx e Engels (1993, p. 72),

[a] classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As ideias dominantes nada mais são que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação.

Em mesmo sentido, para Gramsci (1988), as relações se caracterizam em um jogo de

força que também engloba a organização da cultura. Essas articulações abrem então, um terreno de disputa entre diferentes hegemonias, para Azevedo (2004, p. 45) “[...] o Estado, mesmo representando os interesses políticos de classe, comporta, nas suas próprias estruturas, um jogo de força [...]”, nesse caso, “[...] tudo depende da estratégia acionada pela dominação hegemônica das classes dominantes, em busca de “consentimento””. Nesse entrave, as escolas perdem gradualmente seu caráter social à medida que as relações e atores que antes desempenhavam papel de centralidade na organização das políticas educacionais são substituídos pelos APH.

Ao refletir sobre as relações em volta do currículo, Arroyo (2011) compreende que o embate político em torno do campo do conhecimento é também um jogo de disputas por projetos de sociedade, inseridos em um plano econômico de natureza excludente que se apropria e direciona o conhecimento, a ciência e a tecnologia para a manutenção e consolidação da acumulação e das relações de subalternidade.

O currículo, pode servir ao fortalecimento da visão de mundo hegemônica, mas também pode promover aos grupos subalternizados ações políticas concretas que reposicione os sujeitos e contribua para a elaboração da sua própria visão de mundo. O que se vê é a contradição dialética de um campo que, ao passo que consolida a realidade concreta da luta de classes, também pode agir para rompê-la.

É a partir das reflexões gramscianas e marxistas que compreendemos o currículo na contramão da concepção mercadológica atrelada aos ideais da classe dominante, e sim como objeto de elaboração de uma consciência crítica, para formação omnilateral do homem e “elaboração nacional unitária de uma consciência coletiva homogênea” (Gramsci, 1999 *apud* Voza, 2017), cuja premissa é o desenvolvimento integral e a mudança social a partir do processo educacional.

Nesse sentido, os processos políticos estão atrelados à “[...] produção, distribuição e recepção do conteúdo curricular é intensa e complexa. As disputas pelo currículo – sobre quais experiências serão representadas como válidas ou qual língua ou história será ensinada – são permanentes.” (Apple; Buras, 2008, p. 31).

2. Resultados e Discussões - O caminhar dos municípios paraibanos: a aproximação da BNCC e os desafios de pensar o local

O currículo local é tensionado em sua compreensão política frente à insanidade neoliberal pragmática de pensar o conhecimento. No estudo em curso, problematizamos as

possibilidades de pensar um currículo local, a partir do desafio verticalizado de um currículo e uma avaliação nacional. Destacamos o Estado da Paraíba como *lôcus*/território a ser analisado.

O currículo em sua produção local, não está restrito à produtividade material e imaterial mediada por habilidades e competências, mas sobretudo às marcas do contexto social e histórico em que se realiza. Cada escola imprime marcas em seu território de produção curricular. Interessa-nos, como currículos homogeneizantes podem interferir nas diferentes possibilidades de enxergar o próprio entorno quando outros ordenamentos vão circunscrevendo, muitas vezes de forma violenta, os saberes e a potência do local. O analfabetismo político e geográfico é condição de subserviência colonial quando pensamos no currículo escolar. Se o currículo é sempre uma seleção cultural, quais culturas disputam e se sobrepõem ao reconhecimento da intelectualidade e produção da cultura local? Como se encaminha a disputa oscilatória entre currículo pragmatista nacional e os diálogos nos contextos de produção local?

O local nos interessa no sentido de criação e produção ontopoiética sinalizada por Albino (2025, p. 10) como:

[...] modo de pensar sobre si, no movimento de produção de conhecimento. Representa a possibilidade de entender os limites e outras formas de pensar além do que factualmente é dito sobre um tema. Indica a possibilidade de criar e recriar novas formas de ser, pensar, agir e existir no mundo. Ontopoiése é busca dialógica de sentir o mundo e compreender tudo que se espalha na ação cultural e dialética para pensar a realidade. É trabalho humano e busca contínua de compreensão da vida e profissão emaranhadas na sociedade de classes.

No contexto classista, historicamente, os ataques à educação não são recentes, e o que se vê é a introdução crescente de “doses de privatizações” por meio de entidades e fundações que impõem práticas privatistas enquanto buscam destinar os recursos públicos para o setor privado “[...] sob o fino véu do sem fins lucrativos que desvirtuam cotidianamente as práticas de democratização e sociabilização na educação pública” (Fontes, 2021, p. 15).

Esse percurso pode ser observado, a partir do caminhar da BNCC, mesmo antes da sua implementação uma série de APH, como é caso da Fundação Lemann e do Todos pela Educação que reúne diversos mantenedores (Samsung, Itaú, Fundação Telefônica Vivo, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Editora Moderna), que já se mobilizavam em torno do texto a ser normalizado, através do Movimento pela Base (MPB) que declarava:

A BNCC determina os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças e jovens brasileiros. Nós trabalhamos para garantir que esses direitos sejam cumpridos, apoiando a implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio em todas as redes e escolas públicas do país. Acompanhamos e damos visibilidade para o andamento da implementação em diversas frentes. Articulamos para o alinhamento de políticas e programas-curriculares, de formação docente, materiais didáticos e avaliações – à BNCC, sempre buscando a coerência do sistema

educacional. Levantamos, em parceria com organizações nacionais e internacionais, evidências e as melhores práticas para garantir a qualidade e a legitimidade dos processos. Junto com as secretarias de educação, construímos e disseminamos consensos e orientações técnicas para a construção dos currículos e a formação dos professores. E levamos para toda a sociedade o debate sobre uma aprendizagem mais significativa e conectada com a vida dos estudantes (MPB, 2020, n.p.).

Essas articulações ditas sociais e sem fins lucrativos não são por acaso, “no campo da educação, o núcleo empresarial golpista e seus intelectuais aninham-se sob a aparência cívica do “Todos Pela Educação” e do “Escola Sem Partido” (Frigotto, 2017, p. 23- 24), que se mostram como grupo destinado a contribuir com as soluções dos problemas na escola pública, enquanto trilham caminhos com fins de atuarem diretamente com o fundo público.

O mesmo movimento pode ser identificado a partir das ações dos chamados organismos multilaterais (OM), ao tratarem sobre o discurso propagado pelo Banco Mundial em torno do perfil docente latino-americano e caribenho, as autoras Silva e Santos (2022) identificam uma série de apontamentos com termos oriundos do meio administrativo empresarial para desqualificar os professores e reorientar a formação docente do hemisfério sul para entidades privadas, em um movimento estratégico para desvio dos fundos públicos para o privado.

O MPB ocupou espaço nas articulações curriculares do país. Ao enveredar na busca por dados que remetam a implementação da BNCC, a principal fonte é a plataforma do movimento, que conta com indicadores sistematizados cuja fonte é assinalada como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e as Secretarias e Conselhos Estaduais e Municipais.

A participação da UNDIME e UNCME na construção da Base não é desconhecida, em dado momento, o MPB desloca para a figura dessas representações a responsabilidade pela intermediação com as redes. Visto isso, entende-se que a “parceria” possibilitou que o MPB tivesse acesso aos dados de implementação do currículo nacional. No entanto, o que se vê é uma imbricação maior do que se imagina: em realidade, é o Observatório do MPB quem concentra e sistematiza a maior parte dos dados quantitativos em torno da BNCC. Nesse sentido, ao visitar a plataforma elencou-se as articulações a nível nacional, regional e estadual para compreender o processo de encaminhamento da BNCC (Tabela 1).

TABELA 1 – Movimentação em torno da implementação da BNCC a nível Nacional, regional e estadual

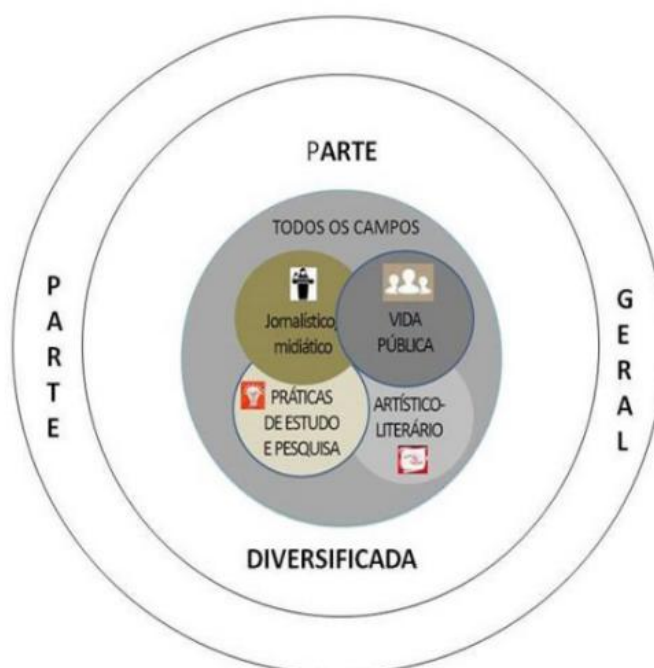
	Aderiram totalmente à BNCC	Adaptaram o referencial estadual	Currículo autoral	Não alinham à BNCC
Brasil	5564	1.094	83	4
Nordeste	1.397	361	34	1
Paraíba	220	-	3	0

Fonte: Observatório Movimento pela Base (2025)

Atualmente, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil conta com 5570 municípios, quando observado os municípios que optaram pelo currículo local, a nível nacional 83 (oitenta e três) foram identificadas, destes, na Paraíba, apenas três podem ser assinaladas, sendo estes Paulista/PB, São José da Lagoa Tapada/PB e Vieirópolis/PB. Quando buscado nos sítios *on-line* das secretarias de educação locais, não se localiza o currículo construído pelo município, o que denota diferentes indagações: como a não-adesão e autoria ocorreram de fato? Quais as motivações? Como tem se materializado o currículo nesses espaços? Tendo em vista a ausência de pesquisas sobre os currículos autorais e não alinhados à BNCC, não se pode considerar esse movimento como necessariamente contra-hegemônico, visto que, ainda é possível que outras relações de disputa e discordância política estejam interferindo em uma assimilação mais direta dos currículos locais.

No caso do estado da Paraíba, a Proposta Curricular, ao discorrer sobre a parte diversificada no currículo, salienta que se faz presente os conhecimentos levantados pela Base e que estes serão complementados a partir da parte diversificada, destacada mais adiante no documento a partir do artigo 26 da LDB/96. A Figura 1, demonstra uma representação de relação por conjuntos entre a parte geral do currículo (que corresponderia ao apresentado na BNCC) e a parte diversificada dita como a que “complementa as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia, e dos educandos paraibanos” (Paraíba, 2018, p. 20). Esse movimento tem como ponto de partida o global em detrimento do local, as relações em torno do currículo escolar chegam de forma verticalizada, imputando uma compreensão da realidade dissociada da própria identidade escolar das instituições.

FIGURA 1 – Base Nacional Comum Curricular e a relação de conjunto entre a parte geral e parte diversificada no currículo.



Fonte: Proposta Curricular da Paraíba (2025).

Ao refletir sobre a parte diversificada, Albino (2023), quando trata da parte diversificada, que a perspectiva da Base entende que “deve pautar as características regionais e locais e seus aspectos econômicos e culturais. É criada como ‘parte’ para atender ao contexto local, social e individual da escola”. Quantitativamente, o que é trazido na Base corresponderia a 60% do currículo e os conhecimentos locais 40%. Todavia, a autora ressalta que, essa divisão se mostra mecânica e estanque, deixando de lado a transversalidade relacional, a dinâmica entre o global, o nacional e o local, distanciando-se do entendimento de que nenhum conhecimento é exterior à vida.

No entanto, uma série de aspectos precisam ser levados em consideração para se pensar como a participação local se deu (ou não) no movimento de constituição dos conhecimentos a serem trabalhados nas escolas paraibanas. Ao implementar a BNCC e em seguida o ProBNCC, a intensidade de mobilizações em torno dos Estados para que construíssem suas propostas curriculares se deu de tal maneira que, em apenas dois anos, foram estabelecidos para que as secretarias pudessem articular em um único documento os conhecimentos necessários à formação dos educandos.

A demanda pela construção acelerada dos currículos locais, buscou induzir a adesão à

Base *ipsis litteris*, visto o volume de demandas, sobretudo em contexto pandêmico (2019-2021). O mesmo ocorreu com os municípios: os materiais disponibilizados pela plataforma digital do MEC correspondem ao passo a passo da construção de um currículo tendo por base a BNCC, desde a construção do documento escrito até a sua implementação em diferentes níveis, somado às formações e incentivos da UNCME e UNDIME, a adesão à Base era um caminho constantemente reforçado e não foi dado espaço para a construção de um currículo endereçado pelas necessidades das redes locais.

Essa análise denota preocupação, visto que a Base aprovada é um documento rejeitado pelas entidades nacionais dedicadas à pesquisa curricular educacional. O ideal que permeia o documento remonta a concepção pragmática e produtivista das competências e habilidades que compreende os sujeitos educandos como um depósito de desenvoltura, voltado aos interesses do mercado, cuja ordem da vez é assegurar empregabilidade. O que se vê é a ausência da participação efetiva (sobre: o que conhecer? Para que conhecer? Por que conhecer? Por que esses conhecimentos e não outros?), a compreensão de conhecimento fica reduzida e mecânica, o que contribui para a conformação e menos justiça cognitiva.

Ao investigarem as propostas contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Albino e Silva (2019) destacam as arenas de disputa conceitual sobre que currículo se pretende para a educação nacional. As autoras identificam que essas propostas carregam um viés pragmatista e reducionista, reduzindo a formação à aquisição de competências definidas de maneira técnica, em vez de promover uma educação que dialogue com contextos sociais, políticos e culturais mais amplos, tomando como princípio a terra onde os nossos pés pisam. A análise evidencia que, a ênfase nas competências, pode favorecer uma visão utilitarista do ensino, que deixa em segundo plano a dimensão crítica, ética e histórica da formação humana.

O currículo nacional (BNCC) passa então a ser via de consolidação do discurso dominante, traduzido no discurso das habilidades e competências que desembocam nos currículos locais (Proposta Curricular da Paraíba). Esse movimento pode ser compreendido como a formação e a manutenção da condição de subalternidade, “o que se busca em primeiro lugar, é o conformismo do *status quo*, que nos leva a converter nossas escolas em instrumentos de alienação dos homens” (Fernandes, 2020, p. 98), por meio da fragmentação do indivíduo e dissociação entre o sujeito e os seus semelhantes. Os países subdesenvolvidos pelos regimes de exploração, como o Brasil, “são também os que mais dependem da educação como fator social construtivo” (*Idem*, p. 97), é também dentro do campo da educação que os processos de compreensão intelectual e moral do mundo e de si se constituem.

A construção do conhecimento se dá em uma dinâmica de contradição. À medida que pode servir ao fortalecimento da visão de mundo hegemônica, carrega a potencialidade de promover aos grupos subalternos ações políticas concretas que reposicionam os sujeitos e contribuem para a elaboração de uma visão de mundo contra-hegemônica.

A importância da autonomia dos sistemas locais no processo de constituição dos conhecimentos relevantes à aprendizagem do/com seus próprios educandos é elemento crucial para uma constituição de sujeitos cuja a identidade atrela-se principalmente a valorização dos saberes historicamente construídos em cada localidade, em um processo no qual o educando não apenas reflete, mas se reconhece e se constitui a partir do que aprende.

Nesse sentido, compreendemos que “uma escola deve ter como seu ponto de partida e de chegada os sujeitos históricos concretos na totalidade história de suas condições. Não se trata de sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe” (Frigotto, 2011, p. 248). O que se vê é a contradição dialética de um campo que, ao passo que consolida a realidade concreta da luta de classes, também pode agir para rompê-la e é por meio da homogeneização curricular que a hegemonia burguesa reproduz a sua dominação no campo ideológico do conhecimento.

Considerações Finais

O estudo desenvolvido permite compreender que a BNCC, ao ser impulsionada em sua produção política, no contexto pós-2016, não apenas introduziu uma reconfiguração técnica e pragmática dos currículos, mas também ajudou a consolidar movimentos de regulação e padronização alinhados à lógica neoliberal, representando um movimento coordenado de encaminhamento do currículo escolar à luz do ideal hegemônico burguês, que se mobiliza pelo esvaziamento dos sujeitos e das suas possibilidades contra-hegemônicas.

À medida que os conhecimentos culturais locais e os diferentes saberes constituídos em um país múltiplo e diverso, são colocados à margem da própria “porcentagem local”, a qual deveria compor o conjunto de saberes a ser preconizado no documento curricular, ficam evidenciados os limites de um currículo culturalmente situado. Isso suprime o currículo como processo de constituição de sujeitos históricos, cuja trajetória é forjada a partir da sua base material e simbólica de existência, da reflexão sobre/na realidade na qual os sujeitos estão inseridos.

Esse “novo” formato de organização curricular retoma muito do “velho”; é “a outra face da “pedagogia do aprender a aprender”. O que se põe agora é a formação para um mercado que

preconiza sujeitos flexíveis, dotados de competências e habilidades, partindo da ideia meritocrática de empregabilidade, cujo fim é a total responsabilização do indivíduo pelas mazelas fruto da própria dinâmica de classes.

O caso da Paraíba evidencia como a adesão formal dos municípios à BNCC, ainda que combinada à proposta curricular estadual, tende a reduzir o espaço para a produção de saberes locais em um movimento de apagamento sistemático da cultura subalternizada em detrimento da construção de projetos pedagógicos ancorados na realidade cultural, social e histórica das comunidades em sua feitura orgânica.

Nesse sentido, insistimos na necessidade de pensar o lugar do local, a partir de uma leitura de disputa hegemônica e também cultural no cabo de guerra de constituição dos movimentos que vão estabelecer a “ordem curricular”. Os dados deste estudo revelaram que, os movimentos autorais-locais, foram pífios como propulsores de outras possibilidades curriculares no que consideramos currículo como documento de identidade. O local é uma força propulsora na compreensão e resistência frente ao global violento e colonizador mediado pelas forças econômicas, até então estabelecidas.

O currículo pode ser compreendido como manifestação política e cultural de um contexto econômico e social, estando envolto à disputa hegemônica pelo controle do conhecimento e do sujeito a ser concebido nos contextos escolares. Não é uma entidade abstrata; se faz a partir da constituição política de sujeitos de carne e osso. As tensões destacadas no curso histórico brasileiro mediados pelo APH na BNCC indicam que, as habilidades e competências pré-determinadas pela Base e reproduzidas na Proposta paraibana coincidem com as políticas de avaliação de resultados e com a pressão sobre os docentes em um processo que se distancia dos espaços de disputa, de renovação e de criatividade que passam a ser fechados e cercados e se aproxima do território de controle.

A partir das construções marxianas das relações de dominação e gramscianas do conceito de hegemonia, pode-se observar o currículo como espaço duplamente ocupado pela disputa entre a reprodução das estruturas sociais dominantes e as possibilidades contra-hegemônicas, a partir da conquista dos sujeitos historicamente excluídos a um espaço no currículo escolar. Todavia, a efetivação dessas propostas ainda encontra limitações diante de estruturas institucionais e legais que priorizam o controle, a padronização e a mensuração do desempenho educacional.

Por fim, vislumbra-se a necessária continuidade das pesquisas em torno do processo de implementação da Base no âmbito estadual e municipal. Nesse cenário, os estudos empíricos

podem dar luz às diferentes dinâmicas que se materializam no currículo real, que transbordam ao currículo oficial e é imbuído de novas contradições. A valorização do local, encarada como uma possibilidade orgânica de intelectualidade histórica e politicamente tecida, que juntas atuam na construção de novas hegemonias, é posta no horizonte da resistência à imposição curricular.

Referências bibliográficas

ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.966>. Acesso em: 8 out. 2025.

ALBINO, A.; SOUSA, J. de; LEAL, J. P.; RIBEIRO, M. das D. T.; SANTOS, M. V. O. dos (orgs.). **Formação docente em narrativas ontopoéticas**. Campina Grande: Benares Editora, 2025.

ALBINO, A. C. A. **O que é a parte diversificada do currículo escolar?** [entrevista cedida a] Leonardo Valle. Instituto Claro, 09 abr. 2023. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/o-que-e-a-parte-diversificada-do-curriculo-escolar/>. Acesso em: 8 out. 2025

ANPED. **Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. 10 abr. 2017. Disponível em: <https://anped.org.br/1709-news/>. Acesso em: 8 out. 2025.

APPLE, M. W. A Política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59 - 91.

APPLE, M. W.; BURAS, K. L. (Org.). **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº95 de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.html. Acesso em: 8 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27.833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 8 out. 2025.

BRASIL. Portaria MEC n.º 331, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece as diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília/DF, n. 66, p. 114, 2018.

FARIAS, A. M. Conglomerado de aparelhos privados de hegemonia empresariais Lemann e sócios. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n. 2, p. 735–765, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i2.44302>. Acesso em: 8 out. 2025.

FERNANDES, F. **A conspiração contra a escola pública**. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

FERREIRA, F. S.; SANTOS, F. A. As estratégias do “Movimento Pela Base” na construção da BNCC: consenso e privatização. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 189–208, 2020. DOI: 10.30715/doxa.v22i1.14031. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/14031>. Acesso em: 8 out. 2025.

FONTES, V. Prefácio. In: SEMERARO, G. **Intelectuais, educação e escola**: um estudo do caderno 12 de Antonio Gramsci. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 7-13.

FRIGOTTO, G. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.). **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2011.

FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 3: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política. (Edição organizada por Carlos Nelson Coutinho com a participação de Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOVIMENTO PELA BASE (MPB). **Quem somos**. 2020. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 8 out. 2025.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba**. 2018. Disponível em: <https://sites.google.com/see.pb.gov.br/probnccpb/proposta-curricular-ei-e-ef?pli=1>. Acesso em: 8 out. 2025.

RODRIGUES, A. N.; SILVA, L. L.; MORAIS, S. C. L. Políticas de avaliação, currículo e trabalho docente. repercussões das avaliações externas no cotidiano das escolas públicas de Campina-Grande (PB) e Pelotas (RS). In: SILVA, L. L.; HYPOLITO, A.; MEDEIROS, C. A. de (Org). **Políticas de Avaliação, Currículo e Trabalho Docente**: repercussões das avaliações externas no cotidiano das escolas públicas João Pessoa: Editora do CCTA, 2021, p. 23-68.

SILVA, M. M.; SANTOS, M. L. O perfil docente defendido pelo Banco Mundial. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2022.v27.36233>. Acesso em: 8 out. 2025.

SANTOS, J. B.; SILVA, L. L.; HYPOLITO, A. M. Reformas educacionais e disputas nas políticas e práticas curriculares: breve apresentação. **Revista Espaço Currículo**, Campina Grande, v. 17, n. 3, e72392, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/72392/40687>. Acesso em: 8 out. 2025.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por Filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 533-603, maio/ago., 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>. Acesso em: 8 out. 2025.

VOZA, P.; LIGUORI, G. (Org) **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017.



De la política nacional a la regional: la educación en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, emblema español

Da política nacional à regional: a educação na Comunidade Autónoma de Castilla y León, emblema espanhol

From national to regional policy: Education in the Autonomous Community of Castile and León, a Spanish emblem

Eva García Redondo¹
Francisco Jose Rebordinos Hernando²
David Revesado Carballares³

Resumen:

En los últimos tiempos, Castilla y León (España) ha sido objeto de múltiples análisis derivados de los resultados de rendimiento de sus estudiantes, destacando en el contexto nacional. Aunque existe un único sistema educativo en España, las divergencias entre las comunidades autónomas se están acentuando, alejándose de la filosofía de los procesos de transferencia regional iniciados en la década de 1980. Más allá de las diferencias lógicas y aceptables entre territorios y modelos educativos, también surgen desigualdades menos deseables. Por lo tanto, el presente estudio tiene como objetivo analizar políticamente los elementos, circunstancias y singularidades que han llevado a Castilla y León a su actual estatus educativo, así como demostrar de qué manera las políticas nacionales han favorecido o dificultado esta condición excepcional. Para ello, adoptamos una metodología descriptiva, basada en un enfoque sociocrítico, considerando la descripción como el primer paso para el análisis crítico, que se encarga de identificar y cuestionar tanto las complejidades políticas como las relaciones de poder que las sustentan, con el fin de integrar la teoría y la práctica en una dialéctica de reflexión y acción política. Anticipamos que la mayoría de las políticas que condujeron al éxito de Castilla y León se iniciaron antes de la influencia nacional y que, en determinados momentos y casos, sirvieron de inspiración para otras regiones.

Palabras clave: España; Castilla y León; Política educativa; Transferencia educativa; Cogobernanza.

Resumo:

Nos últimos tempos, Castilla y León (Espanha) tem sido objeto de múltiplas análises derivadas dos resultados de desempenho dos seus estudantes, destacando-se no contexto nacional. Embora exista um único sistema educativo em Espanha, as divergências entre as comunidades autónomas estão a acentuar-se, afastando-se da filosofia dos processos de transferência regional iniciados na década de 1980. Para além das diferenças lógicas e aceitáveis entre territórios e modelos educativos, surgem também desigualdades menos desejáveis. Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar politicamente os

¹ Profesora Permanente Laboral en el departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca. Doctora en Educación por la Universidad de Salamanca. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8025-9861>. Email: evagr@usal.es.

² Profesor Ayudante Doctor en el departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca. Doctor en Educación por la Universidad de Salamanca. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-7391-565X>. Email: frh@usal.es.

³ Profesor Ayudante Doctor en el departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca. Doctor en Educación por la Universidad de Salamanca. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0121-6957>. Email: drevesado@usal.es.

elementos, circunstâncias e singularidades que levaram Castilla y León ao seu atual estatuto educativo, bem como demonstrar de que forma as políticas nacionais favoreceram ou dificultaram essa condição excepcional. Para tal, adotamos uma metodologia descritiva, baseada numa abordagem sociocrítica, considerando a descrição como o primeiro passo para a análise crítica, que é responsável por identificar e questionar tanto as complexidades políticas quanto as relações de poder que os sustentam com sentido de integrar a teoria e a prática numa dialética de reflexão e ação política. Antecipamos que a maioria das políticas que conduziram ao sucesso de Castilla y León foram iniciadas antes da influência nacional e que, em determinados momentos e casos, serviram de inspiração para outras regiões.

Palavras-chave: Espanha; Castilla e León; Política educacional; Transferência educacional; Co-governança.

Abstract:

In recent times, Castilla y León (Spain) has been the subject of multiple analyses derived from the academic performance of its students, standing out within the national context. Although Spain has a single educational system, the differences among its autonomous communities are becoming increasingly polarized, diverging from the philosophy behind the regional transfer processes initiated in the 1980s. Beyond the logical and acceptable differences between territories and educational models, other, less desirable inequalities have also emerged. Thus, this study aims to analyze, from a political perspective, the elements, circumstances, and particularities that have led Castile and León to its current educational status, as well as to demonstrate how national policies have either supported or hindered this exceptional condition. To this end, we adopt a descriptive methodology grounded in a socio-critical approach, considering description as the first step towards critical analysis, which is responsible for identifying and questioning both the political complexities and the power relations that sustain them, in order to integrate theory and practice in a dialectic of reflection and political action. We can anticipate that most of the policies that have driven Castile and León's success were implemented prior to national influence, and that, in certain moments and cases, they have served as inspiration for other regions.

Keywords: Spain; Castilla y León; Educational policy; Educational transfer; Co-governance.

Introdução

El contexto escolar español, atendiendo al desarrollo de sus políticas educativas nacionales, presenta un amplio conjunto de condicionantes determinados por su carácter descentralizado. Desde inicios de los años 80, la Administración General del Estado español, a través de su sección educativa, inició un trámite de transferencia de competencias a las administraciones regionales que se vio completado en el año 2000. Esta juventud en la forma de gestionar la política educativa en la escuela española no es óbice, sin embargo, para proponer una investigación que incide en el papel que las políticas nacionales tienen en el desarrollo particular, concreto y detallado de las regionales. Muy al contrario, esta mocedad implica un reto investigador cargado de originalidad y valor pedagógico, en el más amplio sentido.

La ley orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, de transferencia de competencias a Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía del artículo 143 de la Constitución de 1978, dio el pistoletazo de salida a las posibilidades de transferencia en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, reconociendo su autonomía competencial en el

desarrollo legislativo de sus políticas escolares, así como en la ejecución de sus enseñanzas en cualesquiera de sus niveles, grados, modalidades y especialidades (Constitución Española, 1978). Esta norma vino a ofrecer un marco nacional de seguimiento y evaluación del sistema educativo posible gracias a la necesaria colaboración de la administración regional. En este sentido, el papel del gobierno central se perfilaba como el de supervisor de un único sistema educativo adaptado a las singularidades culturales, políticas, económicas y sociales de la mencionada Comunidad. Para esto último, se requirió y permitió la entrada responsable de los gobiernos autonómicos que, en el caso analizado, Castilla y León, tuvo lugar en 1999 tras la aprobación del Real Decreto 1340/1999, de 31 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad de Castilla y León en materia de enseñanza no universitaria. Sin embargo, la complejidad en este proceso de transmisión de responsabilidades políticas a nivel educativo nos obliga a indagar no sólo sobre lo ocurrido desde la mencionada fecha hasta la actual, sino también a analizar los antecedentes que contribuyeron a que la región asumiera esta responsabilidad y, por ende, a sus resultados actuales. En este sentido histórico, queremos reseñar el papel vital que tuvo tanto el reconocimiento del Estatuto de Autonomía de Castilla y León, aprobado a través de la Ley Orgánica 4/1983 (y la ley 11/1994, de reforma del mismo), como el Real Decreto 1956/1983, venido a concretar las normas y el procedimiento referido a los traspasos de funciones y servicios de la Administración nacional a la de la comunidad de Castilla y León.

El establecimiento de un aparato legislativo y ejecutor local, con capacidad en la toma de decisiones adaptadas a la singularidad regional vino a completar el sentido “homogeneizador” en la prestación de un servicio público como era, y es, la educación del país. Sabedores de las diferencias resultantes entre regiones achacables a cuestiones históricas, culturales, económicas, sociales y productivas, el gobierno central siempre tuvo claro que esta cesión de competencias autonómicas implicaría ciertas diferencias que, en ningún caso, deberían convertirse en desigualdades entre territorios o discrepancias y desencuentros entre sistemas educativos. Muy por el contrario, el objetivo era reconocer las peculiaridades para construir “sistemas educativos” más ajustados a las realidades de cada autonomía. Esto, sin embargo y en la actualidad, se ha visto ciertamente cuestionado.

Castilla y León, a nivel escolar, refiere, en el momento actual, una idiosincrasia que despunta en el conjunto nacional. Esta singularidad reconoce no solo unos geniales resultados competenciales en su alumnado, distinguidos a nivel internacional gracias a su posicionamiento en pruebas estandarizadas como PISA, sino también una particular e histórica forma de

comprender la educación, de formar y reconocer a su profesorado y de percibir el valor que tiene, por ejemplo, la atención especializada a colectivos vulnerables o en territorios rurales.

Bajo este planteamiento, arranca el presente artículo que se cuestiona sobre si las políticas educativas nacionales afectan al desarrollo de las regionales de Castilla y León, en este contexto descentralizado, pero de sistema nacional único o si, por el contrario es el propio “sistema” regional el que ha servido, según el momento, como modelo nacional para el establecimiento de nuevas políticas estatales.

1. Referencial teórico

Desde los años 70, organismos internacionales (entre ellos, el Banco Mundial, la Organización de Estados Iberoamericanos o la propia Unión Europea) han venido apostando por la importancia de la descentralización de las políticas nacionales como paso previo para el avance de unas sociedades más ajustadas a las diversas realidades y a las consiguientes necesidades que los distintos territorios presentan y, por ende, para la construcción de sociedades cada vez más complejas. Tanto es así, que la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI de la UNESCO (Delors, 1996) reconoció la oportunidad que supondría la descentralización para los sistemas educativos en lo tocante a autonomía escolar y participación de los agentes educativos locales.

A medida que este paradigma ha ido cobrando importancia y apoyo social y político han ido surgiendo voces, particulares, que vienen a clamar sobre la vuelta a un centralismo de los procesos de organización y gestión política aludiendo a que el poder de decisión debe estar, exclusivamente, en la propia Administración central (García, 2015) garantizando así la unidad de los sistemas.

En el caso concreto que nos compete, el de la descentralización educativa en España, debemos reseñar, inicialmente, que se perfila como un proceso que viene a reconocer, por un lado, la complejidad de los territorios y comunidades que lo conforman (Escobar, 2004) y, por otro y en relación a lo anterior, el necesario trabajo hacia la equidad y la justicia social (Bolívar, 2011) que todas las instituciones públicas, regionales y locales, implicadas en la causa educativa, deben asumir, según capacidad, competencia e ideología, atendiendo a las señas globales marcadas por el gobierno de la nación (Gairín, 2005). Este compromiso de las instituciones educativas en España ha sido recientemente distinguido por el Fondo Monetario Internacional (2019), quien reconoce el incremento en la calidad de los servicios públicos. Específicamente alude, en su informe “The Great Divide: Regional Inequality and Fiscal

Policy”, y por poner solo un par de ejemplos, a la capacidad del Estado (y de sus administraciones) para reducir las desigualdades interterritoriales y a la eficiencia conseguida en el gasto público en educación.

El modelo español, aunque descentralizado, se encuentra lejos de otros tales como el de los Estados Unidos de América o el de Alemania. En nuestro caso, la conocida como “tercera fase de descentralización” está aún pendiente de completarse. Como es bien sabido, esta viene a referir un claro y necesario incremento de la autonomía de los centros escolares, por ejemplo, a la hora de contextualizar el currículum de cada escuela o de adecuar su oferta formativa a su entorno. Tanto es así que el último informe del Consejo Escolar del Estado (2024) viene a reseñar, como una de las propuestas en la que deben trabajar conjuntamente las administraciones educativas, el

Apostar, de manera decidida y con actuaciones verificables, por una autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los recursos materiales y humanos de los centros con el fin de mejorar la capacidad de cada uno de ellos para dar una respuesta efectiva a las necesidades educativas de sus correspondientes entornos sociales, con la imprescindible transparencia y rendición de cuentas (Consejo Escolar del Estado, 2024, p.702).

Esta co-gobernanza supone, en palabras de nuestra ex-ministra, una demostración de lealtad del conjunto de sus instituciones, pese a las ideas discrepantes, “casi siempre por motivaciones políticas que escapan de lo educativo” (Celaá, 2021, s.p.) que, en ciertos momentos, más de los deseados y siempre desde el mismo origen ideológico, vienen a cuestionar el modelo descentralizado español que, pese a ser muy mejorable, está consiguiendo, como reconoce la OCDE (2024), importantes avances. El hecho de que más del 80 % de los fondos públicos empleados en educación sean aportados por los gobiernos autonómicos da cuenta del compromiso y responsabilidad asumidos por las regiones.

2. Metodología

Dada la peculiaridad de nuestro trabajo, creemos que el paradigma sociocrítico es el que mejor se adecua al propósito de nuestra investigación que, recordemos, no es otro que el de analizar las influencias de las transferencias de políticas educativas nacionales en el contexto regional de Castilla y León, y viceversa.

Este enfoque de corte teórico-práctico pretende, no sólo describir y explicar fenómenos educativos, sino también, y en segundo momento, transformarlos mediante la combinación de distintas perspectivas (social, política, histórica...). En un marco dialéctico entre la reflexión y la acción, la teoría y la práctica, el paradigma seleccionado viene a ofrecer un espacio de

autorreflexión, explícito e interpretativo, cuyo objetivo es comprobar cómo afectan las políticas públicas en educación a la transformación de las estructuras sociales, al pensamiento colectivo y a los modos de actuar de los implicados (Alvarado; García, 2008). En este sentido, consideramos que el mencionado enfoque viene a ofrecer un espacio de diálogo y discusión que, en muchos momentos, queda relegado o propiamente ausente de la investigación en política educativa actual. Siendo nosotros, como investigadores, parte implicada, de las transformaciones sociales en educación así como responsables del devenir que estas sugieren, estimamos que optar por este tipo de metodología ofrece garantías de un diseño investigador que no solo conozca y comprenda la realidad, sino que avance aunando conocimiento, acción y reflexión a través de la conjunción entre teoría y práctica, garantizando, a la vez, la emancipación, la libertad y la autorreflexión en los necesarios procesos de toma de decisiones políticas (Popkewitz, 1988).

Resignificar el mundo que nos rodea y en el que trabajamos, implica conjugar la dimensión técnica con la propiamente social o, lo que es lo mismo, construir un objeto de estudio que encuentre alcance y finalidad real en un interés práctico (Habermas, 1986). De este modo, con este trabajo de investigación no solo estamos exponiendo un conjunto de políticas educativas de manera meramente descriptiva, sino ofreciendo planteamientos que explican los porqués de estas y los modos en los que ellas afectan al desarrollo de las (futuras) sociedades. Entendemos, entonces, que decantarse por esta metodología ayuda a alcanzar “un cambio de perspectiva desde las intenciones humanas hacia la estructuración de la razón y el conocimiento mismos” (Popkewitz, 1994, p. 131).

Para la realización de este análisis, asentado en el descrito paradigma sociocrítico, se han utilizado tanto fuentes primarias como secundarias. En relación a estas primeras, podemos anticipar que hemos optado por combinar la consulta y análisis de informes de organismos nacionales (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes y Consejo Escolar del Estado), junto con aquellos de instancias supranacionales, a saber, UNESCO, FMI, Unión Europea y OCDE. En el caso de las fuentes secundarias nos hemos decantado por acercarnos a las obras más actuales y punteras de los autores nacionales que más han trabajado la temática, en los últimos 10 años, considerando sus aportaciones como vitales para iniciar el discurso y la discusión propia de nuestra investigación.

3. Resultados

Para efectuar este anticipado análisis, vamos a partir de los que, creemos, son los fenómenos con mayor incidencia en este proceso de transferencia política desde manos de la Administración hacia la de la comunidad autónoma castellanoleonesa.

En primer lugar, queremos denotar una característica esencial y definitoria de la región, como es su marcada esencia rural. Tal y como informa la Comisión Europea (2024), la amplísima extensión que ocupa dentro del conjunto nacional, más de 92 mil km², remite a una idiosincrasia única marcada por dos datos de alto interés. Primero, que más del 96% de su superficie es considerada rural, lo que supone que prácticamente la totalidad de su territorio, a excepción de las capitales provinciales y algún otro municipio puntual, es considerado rural, y segundo, que dada su baja densidad de población, existen largas distancias entre poblaciones, especialmente significativas en zonas de montaña, lo que podría dificultar, a priori, los contactos y encuentros sociales, restando posibilidades al desarrollo sociocultural y educativo de sus habitantes.

Al hecho de que más de la mitad de sus municipios no alcanzase los 10.000 habitantes (Morales, 2017) se unió un futurible hándicap estructural en materia educativa que se materializó en una red de centros públicos concentrados en áreas de mayor densidad poblacional. Esto se evidenció, de manera más firme, a medida que se iba avanzando en los niveles educativos. En este sentido, y para poner fin a esta tendencia de reconocida desigualdad entre territorios, Castilla y León, atendiendo a los datos de la OCDE (2019) que manifestaban que los centros rurales presentaban mejores niveles competenciales que los urbanos en el conjunto de los países miembros, aun disponiendo de menos recursos, decidió iniciar, en 2022, una política de atención prioritaria a la escuela rural. En este contexto, se gestó la petición del Procurador del Común, quien pidió apostar por una política de flexibilización de las ratios en la Educación Obligatoria, especialmente en la Primaria, que ha venido a favorecer a todos los centros y, por ende, estudiantes y familias de Castilla y León, y de manera especialmente notable, a aquellos asentados en el medio rural (Orden EDU/43/2022, de 24 de enero). La reducción de las ratios mínimas y máximas de alumnado por unidad en sus Centros Rurales Agrupados (CRA) se encuentran en 3 y 10, respectivamente. Con esta política, además de mejorar la capacidad competencial del alumnado, se pretende fidelizar a la población, con el objeto de que el factor escolar no sea decisorio a la hora de abandonar un pueblo consiguiendo, de este modo, atender tres necesidades, la de escolarización, la de la despoblación y la de incremento del nivel escolar de la población adulta en el medio rural, reduciendo la brecha educativa campo-ciudad (Santamaria, 2018). No obstante y pese a ello, debemos reconocer que

las agrupaciones educativas en entornos rurales han sido vitoreadas y denostadas a partes iguales. Quienes las defendían, alababan su rentabilidad al facilitar la escolaridad obligatoria a aquellos alumnos que viven en zonas más aisladas, así como el disponer de los mejores medios profesionales y de innovación docente, entre otros factores (Santamaría-Cárdaba, 2020; Tahull; Montero, 2018). Sin embargo, también hay quien esgrimía argumentos en su contra, como el escaso contacto familiar exclusivamente al finalizar la jornada escolar, el deterioro de las relaciones tutoriales con los padres, el peligro que supone para el alumnado tener que trasladarse diariamente a estos centros alejados de su localidad o el déficit de calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje provocados, por ejemplo, por la temporalidad del profesorado rural (Corchón, 2005).

Uno de los mayores condicionantes para estos centros rurales tiene que ver con la dotación de espacios y materiales, así como con las condiciones laborales de los docentes. A este respecto, si algo ha caracterizado a la región de Castilla y León a lo largo de los últimos años, es su alto desempeño competencial en algunas pruebas estandarizadas como PISA, TIMSS o PIRLS, superando las puntuaciones medias a nivel nacional e internacional. Este hecho le ha valido, por ejemplo, a la provincia castellanoleonesa de Soria para ser presentada como la “pequeña Finlandia”, en clara alusión a las semejanzas de resultados entre territorios. Para alcanzar este fin, la comunidad autónoma ha realizado grandes esfuerzos por implementar tecnología puntera en los espacios educativos, a través de distintos programas como RIS3 (2014-2022), REDXXI o Plan de Apoyo a la Escuela Rural (Vega *et al.*, 2023). Del mismo modo, la región también cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes que, a través de distintos programas, como el Programa de Cooperación Territorial (PCT), pretenden impulsar el uso de las tecnologías en un contexto muy singular, como es el de Castilla y León. Sin embargo, se pueden evidenciar algunas dificultades en cuanto a la accesibilidad a estos recursos (no tanto así en cuanto a su dotación) (Rodríguez *et al.*, 2023), lo que genera una desigualdad de oportunidades en los contextos rurales, que se ve agravada en aquellos municipios más remotos y de menor tamaño (Morales, 2023; García-Luque *et al.*, 2023). Se demanda, de esta manera, una mayor implicación de las administraciones para hacer frente a esta situación, además de un trabajo conjunto que permita impulsar las medidas necesarias que garanticen un acceso igualitario a estos recursos.

Por otro lado, también observamos dificultades en las condiciones laborales de los docentes, que tienen que desarrollar su actividad en un contexto de gran complejidad: aislamiento, atención a distintas áreas y niveles de manera simultánea, mayor carga laboral, etc.

(Morales, 2013). Por este motivo, es habitual que los centros educativos asentados en entornos rurales tengan que hacer frente a una gran inestabilidad en su cuerpo docente, lo que supone un gran desafío para los procesos de enseñanza y aprendizaje (Álvarez *et al.*, 2020).

Por otra parte, y en consonancia con la ruralidad de la región, también debemos destacar un aspecto importante, como es la diversidad multicultural en las aulas. Como es evidente, y dada la peculiaridad demográfica de Castilla y León, el porcentaje de alumnado extranjero es inferior a la media nacional, 8,7% y 12,2%, respectivamente (Ministerio De Educación Y Formación Profesional, 2025) hecho que ha tenido una lectura favorable, a nivel investigador, correlacionando positivamente esta circunstancia particular con unos reconocidos resultados en igualdad y equidad, y con la posibilidad de la puesta en marcha de políticas educativas particulares en combinación con universales (Carrasco; Pascual, 2023; Vallejo *et al.*, 2009). En este sentido, nos gustaría destacar alguna de las propuestas que persiguen el encuentro intercultural, tales como el programa ALISO (Aulas de adaptación Lingüística y Social), que tiene como objetivo ayudar a que los estudiantes extranjeros puedan adaptarse al nuevo contexto lingüístico y social al que han llegado o el Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías, que aboga por la compensación educativa de estos colectivos.

El abandono educativo prematuro (AEP), que afecta a personas entre 18-24 años que no han conseguido finalizar los estudios de enseñanza secundaria de segunda etapa y que, como sabemos, “está vinculado al desempleo, la exclusión social, la pobreza y una mala salud” (Comisión Europea, 2022, s.p.), es objeto en nuestro siguiente análisis. Castilla y León presenta un 10,3% de AEP (INE, 2023), dato que, aunque en términos absolutos pudiera parecer muy elevado, se acerca a los parámetros establecidos en la Agenda 2030, al tiempo que es muy inferior al que remite la media nacional, 13%. Sin embargo, hay voces que vienen a poner de manifiesto la necesaria colaboración entre la Administración central y los gobiernos regionales para hacer frente a este problema, ya que, hasta la fecha, las medidas adoptadas han sido impulsadas, mayoritariamente, desde los propios centros educativos (Martínez-Seijo *et al.*, 2015).

Por otro lado, y en consonancia con la deserción del sistema educativo, se encuentra la no menos preocupante repetición de curso, que sigue siendo una cuestión no exenta de polémica en España. Habitualmente, repetición y abandono son dos conceptos que van de la mano, tanto estadística como curricularmente (Vega *et al.*, 2023). Sin embargo, cada vez son más los actores políticos, docentes y académicos, que defienden la repetición como un instrumento pedagógico, enviando un mensaje claro a los estudiantes y a sus familias:

[...] el poco esfuerzo y el bajo rendimiento no son comportamientos aceptables por parte de la institución escolar, permite a los alumnos de bajo rendimiento prepararse mejor y estar listos para el curso siguiente, al darles la oportunidad de corregir su rumbo, reforzarán su autoestima y su motivación lo que mejorará sus resultados en cursos posteriores (López-Rupérez; García-García; Expósito-Casas, 2021, p. 328).

En el conjunto español, las tasas de repetición han disminuido, en menos de una década, pasando de un 10.1% a un 7% en Educación Secundaria y de un 2.1% a un 1.1% en Primaria, con unos parámetros muy próximos a los países de la OCDE y de la UE, aunque de manera menos evidente (OCDE, 2024). En el caso específico de nuestra región, la tendencia es similar a lo acontecido a nivel nacional con un descenso paulatino de la repetición, que se sitúa en un 6,7% durante el curso 2023-2024, unos datos que se sitúan ligeramente por debajo de la media española (6,8%). Sin embargo, hemos de reconocer que esta situación es un tanto anómala, ya que, históricamente, Castilla y León ha presentado uno de los porcentajes más elevados de repetición a nivel estatal (Vega *et al.*, 2022). Quizás sea este el motivo por el que la tendencia haya cambiado. En nuestra opinión, los esfuerzos realizados a lo largo de los últimos años en materia de repetición han permitido que la región castellanoleonesa presente, en la actualidad, una situación más boyante marcada por una clara tendencia de desincentivar de la repetición (Luna, 2018).

También es significativo el papel que está adoptando Castilla y León en lo relativo a la gratuidad escolar para el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años) desde el curso escolar 2022-2023. En este sentido, debemos recordar que, pese a no ser obligatoria, la escolarización en su segundo ciclo (3-6 años) es totalmente gratuita desde hace algunas décadas en nuestro país, si bien no por ley nacional, sí por compromiso político de la Administración/administraciones, en lo que ha referido como “universalizar la educación”, en trabajo conjunto con las Comunidades Autónomas. Como es bien sabido, los primeros 3 años de vida de un menor componen un periodo hipersensible a nivel educativo, que ha sido, además, catalogado como el primer escalón de la desigualdad social (Avellaneda, 2023).

Sin embargo, la necesidad de conciliación de las familias está generando que, especialmente a lo largo de los últimos años, se haya incrementado exponencialmente la demanda de curso al primer ciclo lo que, consecuentemente ha sido respondido por Castilla y León (al igual que otras 11 Comunidades en España) a través de una política de gratuidad de puestos escolares públicos (dotación, personal, recursos...). Esta medida se encuentra alineada con la propuesta del gobierno central, que está abogando por la universalización progresiva de esta etapa a través del Real Decreto 95/2022:

Se tenderá a la progresiva implantación del primer ciclo mediante una oferta pública suficiente y a la extensión de su gratuidad, priorizando el acceso del alumnado en situación de riesgo de pobreza y exclusión social y la situación de baja tasa de escolarización (España. Real Decreto n. 95/2022, p. 5)

Sin embargo, la escolarización gratuita en este nivel educativo tampoco ha estado exenta de polémica. La diversidad ideológica, económica y social de las Comunidades ha ofrecido modelos diversos para hacer frente a esa universalización de la etapa, especialmente en lo que se refiere a su segundo ciclo. Siendo así, encontramos algunas regiones que priorizan, por ejemplo, el que ambos progenitores trabajen que, lejos de ser un criterio de equidad puede ser considerado de manera contraria, como elemento de discriminación. Pudiera ser que el hecho de excluir a familias donde los padres no estuvieran empleados ampliara la brecha de la desigualdad: familias con menos ingresos y, además, menos posibilidades de acceso a un servicio público gratuito como es la educación. Por ello, la atención particular a cada caso familiar es clave para garantizar el disfrute del servicio en condiciones de equidad.

En este sentido, hemos de reconocer que, progresivamente, se están estableciendo en Castilla y León mecanismos y criterios para “depurar” el modelo de acceso y priorizar el de aquellos menores procedentes familias vulnerables (tal y como refiere la Resolución de 3 de febrero de 2025, de la Dirección General de Planificación, Ordenación y Equidad Educativa, por la que se concreta el proceso de admisión del alumnado a escuelas infantiles y otros centros que impartan enseñanzas de primer ciclo de educación infantil en la Comunidad de Castilla y León, para cursarlas en el curso académico 2025-2026), atendiendo a criterios vinculados a ingresos, discapacidad, monoparentalidad, violencia de género o hermanos en el centro, entre otros (León *et al.*, 2022). Esta medida aboga por un modelo más equitativo, y no tan conciliador que no resta posibilidades al conjunto, sino que ofrece garantías a los más frágiles.

Conclusões

Atendiendo a lo analizado hasta el momento, son varias las ideas reseñables que podemos extraer de este trabajo que ha pretendido avanzar sobre el conocimiento de las implicaciones de las políticas curriculares en el avance escolar.

La primera de ellas refiere la singularidad que presenta Castilla y León, no solo dentro del contexto nacional sino también a nivel internacional, posicionándose como un sistema referencial con un alto desempeño educativo. Parece claro que este éxito reconocido a nuestro sistema regional se debe a la suma del esfuerzo de las políticas nacionales con las concreciones

regionales adecuadas y contextualizadas a la realidad castellanoleonesa. Los resultados que presentan otras comunidades autónomas distan mucho de los de la analizada, lo que nos anima a pensar que las políticas regionales que han sido puestas en marcha a lo largo de los últimos años han contribuido de manera razonable a alcanzar estas cotas de éxito. Así, se presentan algunos elementos clave en el avance educativo de la región, que están estrechamente arraigados a su historia política. De esta manera, estaríamos en disposición de afirmar que los esfuerzos realizados por parte de los distintos gobiernos regionales han desencadenado, desde que se completó el proceso de transferencia de competencias educativas a la Comunidad, los magníficos resultados que ostenta Castilla y León en la actualidad.

También creemos que es destacable la idiosincrasia de la región, eminentemente rural, y que esto, lejos de haberse convertido en hándicap respecto a infraestructuras, recursos y condiciones laborales de los docentes, ha sido aliciente para experimentar una gran resiliencia que le ha impulsado a alcanzar unos magníficos resultados, tanto a nivel nacional como internacional. Especialmente reseñables son los que se refieren al Abandono Escolar Temprano (AET) que, aun considerando su reducción así como la de la repetición, se sugiere un mayor compromiso y responsabilidad desde los espacios políticos y no solo de los pedagógicos. La responsabilidad no puede ni debe ser exclusiva de los docentes castellanoleoneses, sino que debe haber unos criterios claros que faciliten la ya de por sí compleja tarea del profesorado en lo que refiere a la promoción del alumnado.

Por otro lado, basándonos en el desarrollo de las más recientes políticas de Educación Infantil en la región, esencialmente en su primer ciclo, podemos concluir que estas han venido a acercarse a aquello que defendemos, modelos adecuados a las circunstancias de cada familia. La introducción de los mencionados criterios, aunque aún lejos de ser considerados como una “individualización” de los casos, si ofrecen posibilidades de atención prioritaria real y sentido de garantía de equidad a las familias.

Por todo lo expuesto, podemos concluir que la política regional en materia educativa ha superado, en algunos aspectos ya mencionados, la condición global a nivel nacional y no al contrario, al menos en el caso analizado, de Castilla y León. En este sentido, podemos afirmar que las políticas nacionales, tal y como se perfilan en la actualidad, no están especialmente pensadas para Comunidades como Castilla y León, puntera a nivel internacional y con una idiosincrasia y modo de hacer política muy concreto.

En este sentido, quizás fuera pertinente realizar investigaciones similares en otras comunidades, que puedan mostrar la realidad de las políticas de estas al tiempo que, de su

análisis, poder extraer criterios de comparación que ofrezcan mayores y más firmes respuestas a cómo se deben diseñar las futuras políticas de la escuela española.

Referências bibliográficas

ALVARADO, L.; GARCÍA, M. Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanzas de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. **Sapiens: Revista Universitaria de Investigación**, Caracas, v. 9, n. 2, p. 187-202, dez. 2008.

ÁLVAREZ, C.; GARCÍA, F. J.; POZUELOS, F. J. Posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en el norte y sur de España contemplados desde la dirección escolar. **Perfiles Educativos**, v. 42, n. 168, p. 94-106, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59153>. Acceso e: 03 dic. 2025

AVELLANEDA SAN ANTONIO, S. La educación infantil de 0 a 3 años: el primer escalón de la desigualdad en España se profundiza con la pandemia. In: SANTOS GONZÁLEZ, D.; TAMBOLEO GARCÍA, R. (ed.). **Reflexiones desde la incertidumbre: una obligada reconstrucción social**. Madrid: Dykinson, 2023. p. 753-765.

BOLÍVAR, A. Justicia social y equidad escolar: una revisión actual. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, v. 1, n. 1, p. 9-45, 2012. Disponible en: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/308>. Acceso en: 02 dic. 2025.

CARRASCO, C.; PASCUAL, I. La equidad y la diversidad cultural en la escuela: normativa y acciones de las comunidades autónomas en España. **Revista Española de Sociología**, Madrid, v. 32, n. 2, p. 1-16, 2023.

CELAÁ, I. La descentralización educativa: un balance de éxito y con futuro. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 516, p. 58-65, ene. 2021. Disponible en: <https://acortar.link/1RTWEX>. Acceso en: 02 dic. 2025.

COMISIÓN EUROPEA. **Abandono escolar**. Bruselas, 2022. Disponible en: <https://education.ec.europa.eu/es/education-levels/school-education/early-school-leaving>. Acceso en: 02 dic. 2025.

COMISIÓN EUROPEA. **Ficha informativa sobre el programa de desarrollo rural 2014-2022 de Castilla y León**. Bruselas, 2024. Disponible en: <https://share.google/49ShSDocPA9lnDLX9>. Acceso en: 02 dic. 2025.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. **Informe 2024 sobre el estado del sistema educativo: curso 2022-2023**. Madrid: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024.

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA. Madrid: **Boletín Oficial del Estado**, 1978.

CORCHÓN, E. **La escuela en el medio rural: modelos organizativos**. Barcelona: Redes, 2005.

DELORS, J. **La educación encierra un tesoro**: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. París: UNESCO, 1996.

ESCOBAR, M. Pensar en global, actuar en local. **Fórum: revista d'organització i gestió educativa**, n. 4, p. 3, 2004.

ESPAÑA. Real Decreto n. 1956/1983, de 29 de junio, por el que se traspasan funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Castilla y León. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, 29 jun. 1983.

ESPAÑA. Ley Orgánica n. 9/1992, de 23 de diciembre, de transferencia de competencias a Comunidades Autónomas. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, 23 dic. 1992.

ESPAÑA. Real Decreto n. 1340/1999, de 31 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad de Castilla y León en materia de enseñanza no universitaria. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, 31 jul. 1999.

ESPAÑA. Real Decreto n. 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del primer ciclo de Educación Infantil. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, 1 feb. 2022.

FONDO MONETARIO INTERNACIONAL. **The Great Divide**: Regional Inequality and Fiscal Policy. IMF Working Papers, 2019.

GAIRÍN, J. **La descentralización educativa**: ¿una solución o un problema? Madrid: CISSPraxis, 2005.

GARCÍA, J. El proceso de descentralización educativa en España. **Edetania**, n. 48, p. 203-216, dic. 2015. Disponible en: <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/45>. Acceso en: 02 dic. 2025.

GARCÍA-LUQUE, O.; FAURA-MARTÍNEZ, Ú.; LAFUENTE-LECHUGA, M. Desigualdad social y territorial de la educación en España. **Multidisciplinary Journal of Educational Research**, v. 13, n. 1, p. 1-31, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.17583/remie.9764>. Acceso en: 02 dic. 2025.

HABERMAS, J. **Conocimientos e interés en ciencia y técnica como ideología**. Madrid: Tecnos, 1986.

LEÓN, M.; PALOMERA, D.; IBAÑEZ, Z.; MARTÍNEZ-VIRTO, L.; GABALDÓN-ESTEVAN, D. Entre la equidad y la conciliación: similitudes y disparidades en el diseño institucional del primer ciclo de educación infantil en España. **Papers**, v. 107, n. 3, p. 1-22, 2022.

LÓPEZ-RUPÉREZ, F.; GARCÍA-GARCÍA, I.; EXPÓSITO CASAS, E. La repetición de curso y la graduación en Educación Secundaria Obligatoria en España. **Revista de Educación**, n. 394, p. 325-353, oct.-dic. 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-394-510>. Acceso en: 02 dic. 2025.

LUNA ARIZA, P. Á. Desincentivar las repeticiones de curso: el asesoramiento de la Inspección Educativa sobre las decisiones de promoción del alumnado. **Avances en Supervisión**

Educativa, n. 30, p. 1-15, dic. 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i30.631>. Acceso en: 02 dic. 2025.

MARTÍNEZ-SEIJO, M. L.; RAYÓN, L.; TÓRREGO, J. C. Análisis de la situación del abandono temprano de la educación y formación en Castilla y León. **Educatio Siglo XXI**, v. 33, n. 2, p. 241-260, 2015. Disponible en: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/233231/180131>. Acceso en: 02 dic. 2025.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. **Datos y cifras**: curso escolar 2024-2025. Madrid: MEFP, 2025. Disponible en: https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/datos-y-cifras-curso-escolar-20242025_184570/. Acceso en: 02 dic. 2025.

MORALES, N. La política de concentraciones escolares en el medio rural: repercusiones desde su implantación hasta la actualidad. **Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural**, n. 14, p. 145-188, 2013. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/AGER/article/view/37971>. Acceso en: 02 dic. 2025.

MORALES, N. Las TIC y los escolares del medio rural: entre la brecha digital y la educación inclusiva. **Bordón**, v. 69, n. 3, p. 41-56, 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.52401>. Acceso en: 02 dic. 2025.

MORALES, E. (ed.). **Interculturalidad, inclusión y equidad en educación**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.14201/OAQ03214350>. Acceso en: 02 dic. 2025.

OECD. **PISA 2018 Results (Vol. I): What Students Know and Can Do**. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en> Acceso en: 02 dic. 2025.

OCDE. **Panorama de la educación: indicadores de la OCDE 2024** – Informe español. Madrid: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024. Disponible en: https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/panorama-de-la-educacion-indicadores-de-la-ocde-2024-informe-espanol_184584/. Acceso en: 02 dic. 2025.

POPKEWITZ, T. **Paradigma e ideología en investigación educativa**. Granada: EUG, 1988.

POPKEWITZ, T. Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. **Revista de Educación**, n. 305, p. 103-137, 1994. Disponible en: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1994/re305/re305-04.html>. Acceso en: 02 dic. 2025.

RODRÍGUEZ, J.; MARÍN, D.; LÓPEZ, S.; CASTRO, M. M. Tecnología y escuela rural: avances y brechas. **REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 21, n. 3, p. 139-157, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.008>. Acceso en: 02 dic. 2025.

SANTAMARÍA, R. La Inspección ante la brecha educativa rural-urbano en España. **Avances en Supervisión Educativa**, n. 30, p. 1-33, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i30.634>. Acceso en: 02 dic. 2025.

SANTAMARÍA-CÁRDABA, N. La escuela rural: una revisión de la literatura científica. **Ager: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural**, n. 30, p. 147-172, 2020.

TAHULL, J.; MONTERO, I. Reflexiones sobre la escuela rural: un modelo educativo de éxito. **Tendencias Pedagógicas**, n. 32, p. 161-176, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.012>. Acceso en: 02 dic. 2025.

VALLEJO, A. M.; APARICIO, J. M.; BARAJAS, D.; GÓMEZ, F. J.; GORDO, P.; RODRÍGUEZ, Y.; ROJO, J. L.; TORRES, L. M.; VICENTE, D. J. (Coord.). **Voces escondidas II**: estudio sobre la situación socioeconómica y laboral de la población inmigrante de Castilla y León. Madrid: Delta Publicaciones, 2009.

VEGA, L.; HERNÁNDEZ, J. C.; LAMBEA, M.; GARCÍA, E.; GONZÁLEZ, V.; VARGAS, Y.; REVESADO, D. Los retos políticos y sociopedagógicos de la buena educación en Castilla y León, España. **Education Policy Analysis Archives**, v. 30, n. 141, p. 1-25, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6548>. Acceso en: 02 dic. 2025.

VEGA, L.; HERNÁNDEZ, J. C.; LAMBEA, M.; GARCÍA, E.; GONZÁLEZ, V.; VARGAS, Y.; REVESADO, D. Educación y territorio en España: el cuasi-estado de la educación en Castilla y León visto por los actores. **Foro de Educación**, v. 21, n. 2, p. 95-114, jul.-dic. 2023. Disponible en: <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/140> Acceso en: 02 dic. 2025.



Disputas pela carga horária de formação geral básica na tramitação do PL n.º 5.230/2023 e a configuração de novas segmentações no Ensino Médio brasileiro

Disputes over the general education hourly load in the legislative proceedings of Bill n.º 5.230/2023 and the configuration of new segmentations within the Brazilian High School

Cleci Körbes¹

Filipe dos Santos²

Sarah Gabriela Henrique Novaes³

Resumo:

O presente trabalho problematiza as narrativas presentes no processo de tramitação do Projeto de Lei n.º 5.230/2023, que buscou rever a reforma do Ensino Médio instituída pela Lei n.º 13.415/2017. O principal objetivo é analisar os posicionamentos de diferentes atores no debate sobre a definição da carga horária de Formação Geral Básica no Ensino Médio e como se relacionam com o enfrentamento ou aprofundamento das segmentações educacionais nessa etapa de ensino. Trata-se de pesquisa documental, por meio de textos legislativos, relatórios de comissões parlamentares, notas técnicas, cartas abertas, posicionamentos públicos, notícias jornalísticas e publicações abertas em redes sociais dos seguintes atores: Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade; Todos pela Educação; União Brasileira dos Estudantes Secundaristas; Ministério da Educação; e os relatores do Projeto de Lei no Congresso Nacional. Os dados coligidos foram submetidos à análise de conteúdo com fundamentação teórica explicitada *a priori*, no caso, os estudos sobre segmentação educacional. Os resultados indicam que apesar da convergência a respeito da necessidade de elevar a carga horária de Formação Geral Básica, houve divergências relacionadas, principalmente, ao itinerário de Formação Técnica e Profissional, resultando em um processo decisório que acentuou a segmentação horizontal no sistema educacional brasileiro.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Política curricular; Educação Profissional e Tecnológica; Segmentação educacional.

Abstract:

This paper urges to problematize the narratives present in the legislative proceedings of proposed Bill n.º 5.230/2023 that tried to review the High School Reform instituted by Law n.º 13.415/2017. The main objective is to analyze the positioning of different actors in the debate over the definition of the High School general education hourly load and how it relates to the combating or deepening of educational segmentations of this level of education. The study was carried out through document research of legislative drafts, parliamentary committee reports, technical notes, open letters, public positioning, news reports and public posts on social media of the following actors: Coletivo em Defesa do Ensino

¹ Doutora em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Universidade Federal do Paraná; Professora do Setor de Educação Profissional e Tecnológica e do Programa de Pós-Graduação em Educação; Observatório do Ensino Médio. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-8193-2373>. E-mail: cleci.korbes@ufpr.br.

² Mestrando em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR); Programa de Pós-Graduação em Educação. Observatório do Ensino Médio; Bolsista da CAPES. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0004-2585-4376>. E-mail: filipesantos@ufpr.br.

³ Mestranda em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR); Programa de Pós-Graduação em Educação; Observatório do Ensino Médio. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0003-0381-0818>. E-mail: s.novaes0@gmail.com.

Médio de Qualidade (Researcher Collective in Defense of a High-Quality High School); Todos pela Educação (Education-Focused Civil Society Organization); União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Brazilian Union of High School Students); Ministério da Educação (Ministry of Education) and the overseers of the Bill in the National Congress. The collected data was subjected to content analysis with theoretical basis established beforehand, in this case, studies on educational segmentation. The results indicate that despite the convergence regarding the need to increase the general education hourly load, there were divergences mainly related to the professional and vocational education itinerary, resulting in a decision process that accentuated the horizontal segmentation in the Brazilian educational system.

Keywords: High School Reform; Curriculum policies; Professional and vocational education; Educational segmentation.

Introdução

Há cerca de 30 anos, a ampliação do acesso e conclusão do Ensino Fundamental começou a pressionar as matrículas da etapa de ensino subsequente. A inclusão do Ensino Médio como última etapa da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96, prolongando a educação geral e estabelecendo o avanço da sua oferta obrigatória e gratuita pelo Estado, revela a importância política, social e econômica que essa etapa de ensino vinha adquirindo. Essa tendência se acentuou com o aumento significativo das matrículas entre os anos 1990 e 2004, período após o qual entra em leve declínio decorrente de problemas como a existência de jovens fora da escola, de elevados índices de evasão e reprovação, além de desigualdades de diversas ordens, como a regional, de sexo, de cor/raça e de modalidade de ensino (Krawczyk, 2009). Essa situação revela, à luz de Viñao (2002), que a inclusão nessa etapa de ensino – índice de acesso representado pelo número de matrículas por faixa etária na etapa – veio acompanhada de exclusão por meio de processos de diferenciação ou segmentação de trajetórias educacionais.

Ao final dos anos 2000, a Emenda Constitucional n.º 59/2009 (Brasil, 2009) projetou novo alargamento do direito à educação ao estabelecer a inclusão da faixa etária de 15 a 17 anos como parte da idade escolar obrigatória. Silva (2020) demonstra que no período de 2001 a 2014 houve o aumento da presença de pessoas dessa faixa etária na escola e que o país passava de um acesso ao Ensino Médio extremamente desigual para um acesso menos desigual, caracterizado, inclusive, pela diminuição expressiva dessa desigualdade entre as macrorregiões. De forma especial, evidencia inclusão com indício de progressividade – índice que segundo Viñao (2002), representa a distribuição, pelo sistema escolar, de estratos, classes ou grupos sociais de uma população –, haja vista a expansão do acesso ao Ensino Médio nas regiões mais pobres do país.

Contudo, esse cenário de ampliação do direito à educação foi acompanhado de diversas tensões, como a defasagem idade-série, que melhorou gradativamente, e a existência de grande contingente de jovens de 15 a 17 anos (1,5 milhões em 2016) que não tinham nenhum vínculo escolar e nem haviam concluído o Ensino Médio (Silva, 2020). A partir do retrato apresentado, Silva (2020) lança um olhar sobre a reforma implementada por meio da Medida Provisória (MP) n.º 746/2016 (Brasil, 2016), convertida na Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017), questionando em que medida as mudanças em curso se constituem potentes para superar o quadro de inclusão/exclusão identificado na etapa final da Educação Básica. Segundo a autora, análises já realizadas apontam que, não apenas tais conflitos não são apaziguados, mas podem se ver agravados, em especial por conta do itinerário técnico e profissional.

Para contribuir com essa análise, o presente artigo⁴ problematiza o debate que perpassou a tramitação do Projeto de Lei (PL) n.º 5.230/2023 (Brasil, 2023c), que propôs alterar a LDB para reestruturar o Ensino Médio em resposta às insatisfações da sociedade com a reforma estabelecida pela Lei n.º 13.415/2017. O principal objetivo é analisar os posicionamentos de diferentes atores no debate sobre a definição da carga horária de Formação Geral Básica (FGB) do Ensino Médio e como se relacionam com o enfrentamento ou aprofundamento das segmentações educacionais nessa etapa de ensino.

O artigo se justifica pela necessidade de compreender em que medida o debate legislativo responde às mudanças reivindicadas pela sociedade, especialmente de ampliação da carga horária da FGB. Tal preocupação se insere no debate da política curricular, tomada como central na reforma proposta pela Lei n.º 13.415/2017, que fragilizou a concepção de Educação Básica e formação humana integral, ao instituir a flexibilização curricular e limitar a carga horária destinada à Base Nacional Comum Curricular (Oliveira, 2020; Costa, Mاتيolla, 2025).

1. Metodologia

A pesquisa apresentada neste artigo se caracteriza como documental, por utilizar como fontes documentos ainda não submetidos a tratamento analítico (Severino, 2007), tais como: textos legislativos, relatórios de comissões parlamentares, notas técnicas, cartas abertas, posicionamentos públicos, notícias jornalísticas e publicações abertas em redes sociais. Os documentos analisados versam sobre o PL n.º 5.230/2023 que propunha definir diretrizes para a política nacional de Ensino Médio e uma série de alterações no modelo que vinha sendo

⁴ O artigo dialoga com as dissertações em andamento dos autores mestrando, sob a orientação da primeira.

implementado nas escolas brasileiras – motivo pelo qual esse processo tem sido chamado de “reforma da reforma”.

A definição dos atores, primeira etapa metodológica da pesquisa, se deu na perspectiva de contemplar a diversidade de grupos e segmentos interessados nas políticas de Ensino Médio. Foram selecionados aqueles que se destacaram na produção de documentos e manifestações públicas no debate que culminou no PL n.º 5.230/2024: Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade (CDEMQ), formado por professores e pesquisadores de todas as etapas de ensino dedicados à produção intelectual sobre o Ensino Médio e educação profissional; Ministério da Educação (MEC), na figura do ministro Camilo Santana; Todos pela Educação (TPE), organização não-governamental representativa dos grupos empresariais; União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), entidade representativa dos estudantes do ensino básico; e relatores do PL do Congresso Nacional.

O CDEMQ é um grupo composto por mais de 30 professores pesquisadores do ensino básico, técnico, tecnológico e superior e entidades de defesa do direito à educação que produziu uma série de documentos durante a tramitação do PL n.º 5.230/2023, de novembro de 2023 a julho 2024, em defesa de um Ensino Médio de qualidade para todos (CDEMQ, 2025). O Coletivo se originou a partir do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), com o qual se relaciona (MNDEM, 2025). Já o MNDEM foi criado e oficializado em 2014, de forma articulada à Rede Nacional EMPesquisa – rede interinstitucional de grupos de pesquisa sobre Ensino Médio, que havia sido criada em 2013: “Esse Movimento acabou sendo composto por várias entidades de representação do meio acadêmico e científico e de outras tantas representações da área da educação, como sindicatos e movimentos sociais contrários ao PL n.º 6.840/2013” (Körbes *et al.*, 2022, p. 11-12). Esse PL foi bastante modificado, em parte graças aos esforços do MNDEM, mas a proposta substitutiva não chegou a ser votada no plenário da Câmara dos Deputados (Silva; Krawczyk, 2016).

O TPE, por sua vez, foi criado em 2005 por um grupo de líderes empresariais no contexto de um movimento das forças do capital para produzir uma nova sociabilidade alinhada com as suas necessidades e com os seus interesses, o que representa uma perspectiva restrita de formação humana. A organização está estruturada na forma de *think tank* da área educacional, de modo a produzir e difundir conhecimentos e ideias para as políticas educacionais, sustentada por recursos privados. Desde a sua origem, o movimento se articulou com representantes do Poder Executivo, como com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (Martins, 2009).

O TPE está se consolidando no Brasil, assim como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no plano internacional, como entidade hegemônica no campo educacional por meio da “política de poder brando (*soft power*), mediante a governança pelos números” (Pereira; Fofonca; Salomé, 2024, p. 2). Os autores demonstram que essas organizações têm passado de coadjuvantes a protagonistas e que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), utilizado para avaliar a Educação Básica no Brasil, se relaciona com o *Programme for International Student Assessment* (PISA), coordenado pela OCDE, articulando-se com a concepção de qualidade baseada em resultados presente na proposta do NEM.

Quanto aos demais atores, considerou-se a atuação do Ministro da Educação Camilo Santana como representante oficial do MEC. A UBES foi selecionada por representar os sujeitos alvo da política. Os relatores do PL foram o deputado Mendonça Filho (União-PE), que também tinha sido Ministro da Educação no governo de Michel Temer quando foi editada a MP n.º 746/2016 (Brasil, 2016), e a senadora Professora Dorinha Seabra (União-TO).

A partir da definição dos atores, passou-se a utilizar a análise de conteúdo e a correspondente técnica de análise categorial, em que se classificam as significações dos textos em categorias temáticas relacionadas ao objeto de pesquisa (Bardin, 1977). A técnica de análise categorial seguiu três etapas. Na primeira, pré-análise, procedeu-se a seleção e organização dos materiais produzidos a partir das primeiras movimentações concretas dos atores supracitados e que estavam de acordo com os objetivos da pesquisa. A segunda etapa consistiu na exploração do material e codificação em unidades de análise relacionadas ao objeto de pesquisa com o auxílio de uma planilha. Por fim, na terceira etapa, efetivou-se a identificação das características de semelhança ou diferença entre os dados e interpretação, adotando a abordagem da fundamentação teórica explicitada preliminarmente (Moraes, 1999), também conhecida como abordagem direcionada (Hsieh; Shannon, 2005). No caso, a interpretação foi orientada pelos estudos sobre segmentação educacional.

2. Segmentação educacional no Ensino Médio e aprofundamento de desigualdades

A histórica disputa entre o Ensino Médio de caráter propedêutico, com a intenção de preparar o jovem para o prosseguimento dos estudos no Ensino Superior, e o Ensino Médio profissionalizante, com a finalidade de prepará-lo para o mercado de trabalho e, sobretudo, de limitar o acesso ao Ensino Superior, é uma característica emblemática do processo de

segmentação do Ensino Médio brasileiro e se institui como um mecanismo capaz de reforçar as desigualdades educacionais (Silva, 2020).

Na década de 1940 houve a primeira grande reforma através das Leis Orgânicas de Ensino, que redefiniu os currículos, os ciclos, os graus e a forma de acesso ao Ensino Superior. Basicamente, após tal reforma, o então ensino secundário (etapa destinada aos jovens de 12 anos ou mais), passou a ser objetivamente dualista, dividido entre um ensino regular propedêutico de formação ampla com intenção de preparar para o Ensino Superior e formar as “individualidades condutoras” do país (Brasil, 1942); e um ensino técnico profissionalizante de caráter terminal voltado às classes populares, que limitava o acesso ao Ensino Superior para cursos que estivessem diretamente relacionados à formação técnica.

A segunda grande reforma ocorreu em 1971, através da Lei n.º 5.692, que burocraticamente pôs fim à dualidade do ensino secundário instaurando a compulsoriedade do ensino técnico para todos os estudantes da etapa. Esta reforma tinha como pano de fundo a necessidade de diminuir a demanda pelo Ensino Superior, cuja procura aumentava mais rapidamente que sua oferta de vagas. A intenção final era direcionar os estudantes tidos como melhor preparados ao Ensino Superior, e oferecer aos demais um acesso simplificado ao mercado de trabalho, somente com a formação secundária (Romanelli, 1986).

O período da redemocratização trouxe consigo um novo período de reformas. Ao mesmo tempo que havia esperança por propostas educacionais visando uma formação humana que promovesse a emancipação dos estudantes prevista na constituição cidadã, havia também a ascensão do neoliberalismo no Brasil e no mundo. Na segunda metade da década de 1990, inicia-se a “era das diretrizes”, que, como apontado por Ciavatta e Ramos (2012), tinham algo em comum: atendiam às demandas internacionais de estabelecer currículos escolares com base em competências e habilidades, visando formar sujeitos flexíveis e adaptáveis, coincidindo, assim, a era das diretrizes com a era das incertezas. É nesse contexto que o Ensino Médio brasileiro tem sua maior expansão, crescendo lado a lado com a onda de privatizações e do discurso em prol do setor privado, que marcaram os governos FHC (1995-2002).

Nos governos Lula e Dilma (2003-2016), o Ensino Médio foi fortalecido no seu caráter de formação básica nas diferentes formas de oferta, visando a formação humana integral. Na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o projeto defendido combinava educação profissional com uma formação científica e cultural, expresso no modelo integrado dos Institutos Federais (IFs), buscando ampliar a oferta com qualidade nas escolas públicas. Diversas ações indutoras desse projeto foram utilizadas, como o Programa Ensino Médio

Inovador e a formação continuada de professores do Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio, mas a ênfase recaiu na construção conjunta com os sujeitos da escola.

Após finalizado o conturbado processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em seu primeiro ato, o ex-presidente Michel Temer editou a MP n.º 746/2016 (Brasil, 2016), convertida na Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017), instituindo o chamado Novo Ensino Médio (NEM). O NEM segmentou o currículo em itinerários formativos, uma parte diversificada que daria aos estudantes a possibilidade de escolher trilhas de aprofundamento nas áreas de conhecimento de seu interesse. Nesse novo modelo, a carga horária destinada à FGB, efetivamente, diminuiu de 2.400 horas para um teto, nunca antes estabelecido, de 1.800 horas. Aos itinerários formativos, que, inicialmente, ficaram divididos entre cinco áreas de conhecimento – Ciências da Natureza e suas tecnologias, Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional – seria dedicada uma carga horária de 1.200 horas (Brasil, 2017).

No modelo de Ensino Médio anterior, a segmentação horizontal – diversificação dos ramos ou modalidades de ensino para a população de uma mesma idade (Viñao, 2002) – se dava por modalidade de ensino, como regular, profissional, Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Krawczyk, 2009; Silva, 2020) e educação a distância (EAD), por escolas públicas de dependências administrativas distintas, pelas diferentes formas de oferta entre escolas públicas e privadas e por localização – urbana/rural (Silva; Silva, 2024). Já a segmentação vertical – divisão em etapas ou níveis compartimentados e sucessivos, acompanhados de requisitos de acesso e certificações distintos (Viñao, 2002) – se evidenciava pelo uso de provas seletivas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os vestibulares como obstáculo ao Ensino Superior, bem como pelas desigualdades sociais que permitiam, ou não, o acesso a cursos pré-vestibulares (Silva; Silva, 2024).

Pelo exposto, a segmentação educacional está entremeada em todo o histórico do Ensino Médio. No entanto, para além da persistência de segmentações anteriores, identifica-se na atual reforma um aprofundamento das desigualdades, devido à flexibilização do currículo através dos itinerários formativos e, como desdobramento, a coexistência de diferentes propostas curriculares por todo o país.

A título de exemplo, o chamado quinto itinerário representou um grande retrocesso para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível médio ao propor uma formação profissional rebaixada e segmentada. Essa proposta permite a complementação da carga horária do itinerário por meio da junção de vários cursos de qualificação profissional de curta duração,

que não habilitam o estudante para o exercício profissional, ao contrário dos cursos técnicos, criando uma dualidade da dualidade na formação dos jovens (Piolli; Sala, 2021). Olhando para os sistemas estaduais de educação, as secretarias puderam definir quais itinerários seriam ofertados e em quais escolas, o que gerou uma grande variedade de formatos curriculares (Silva; Krawczyk, 2023); no sistema federal, a implementação também ocorreu de forma diversificada, com adesões, hibridizações e não adequações à reforma (Araújo, 2023); por fim, às escolas privadas, foi dada a autonomia de definir livremente quais itinerários ofertar. Essa inconsistência na oferta de itinerários evidencia a segmentação do tipo horizontal, aquela que apresenta trajetórias escolares distintas entre estudantes de uma mesma etapa de ensino em um cenário em que a composição do público escolar tem origens sociais, étnicas e/ou culturais bastante desiguais (Silva; Silva, 2024).

Segundo Silva e Silva (2024), a segmentação horizontal tende a acentuar a vertical, pois produz diferenças que levam a desigualdades educacionais, evidenciadas por meio do desempenho no ENEM. Já Pereira, Fofonca e Salomé (2024) apresentam dados que demonstram a maior equidade e melhor desempenho em países que ofertam um Ensino Médio de ampla formação científica e cultural. Eles também mostram que países que promovem a divisão entre formação acadêmica e profissional aprofundam a desigualdade no desempenho no PISA. Esses dados evidenciam que o interesse dos reformadores empresariais em ampliar a educação profissional pode não estar relacionado a um melhor desempenho em exames, mas a um maior alinhamento da educação pública com a lógica do mercado (Oliveira, 2020).

Ademais, conforme assinala Marcela (2019), que caracterizou relações entre o setor público e privado no sistema educacional da Argentina e Buenos Aires, os ensinos público e privado se configuram na relação de um com o outro, por exemplo, “o setor privado não poderia ter os indicadores que tem, se não fosse pela existência do setor público” (Marcela, 2019, p. 20, tradução nossa). Em um contexto de ampliação do direito à educação, essa diferenciação escolar favorece a persistência de lógicas de funcionamento distintas por setor, que se retroalimentam e que podem ter relação com os processos de governança.

Essas novas segmentações surgem em um contexto de maior progressividade do sistema de ensino no país, evidenciada pelo crescimento da participação de estudantes em situação de vulnerabilidade social no ENEM, entre 1998 e 2014. Demonstra-se, então, que “a inclusão no nível do Ensino Médio de setores sociais historicamente excluídos da escola tem deslocado a seletividade escolar no Brasil para os últimos níveis do sistema de ensino” (Krawczyk; Silva, 2017, p. 22).

Toda essa regressividade não passou despercebida pelos estudantes e professores que, ignorados e silenciados nas inúmeras manifestações públicas e nas mais de mil ocupações de escolas em 2016, passaram à luta pela revogação da Lei n.º 13.415/2017. Esse movimento ganhou cada vez mais espaço nas ruas e na mídia, fazendo com que se tornasse um dos principais pontos de reivindicações ao novo governo Lula, eleito no final de 2022.

3. A pauta da revogação do NEM e a retomada da agenda sobre a política nacional do ensino médio

A implementação da reforma do Ensino Médio instituída pela Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017) se deu sob fortes críticas e com intensa pressão dos movimentos educacionais pela sua revogação. Com a posse do governo Lula em janeiro de 2023, algumas iniciativas colocaram o debate sobre o Ensino Médio de volta ao centro da agenda política. Em 08 de março de 2023, o MEC publicou a Portaria n.º 399, que instituiu a consulta pública para avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio (Brasil, 2023d). Em 16 de maio de 2023 foi protocolado o PL n.º 2.601, fruto de uma articulação entre parte dos integrantes do CDEM-Q e alguns deputados federais. Essa proposição objetivava revogar a Lei n.º 13.415/2017 e atribuir nova redação a uma série de dispositivos da LDB, tendo como um dos pontos principais a definição de que: “A carga horária destinada ao cumprimento da Formação Geral Básica não poderá ser inferior a duas mil e quatrocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio” (Brasil, 2023a, Art. 2º). Segundo um dos autores do projeto, professor Daniel Cara, o PL 2.601/2023 encerra o discurso malicioso que dizia: “não adianta revogar o Novo Ensino Médio, é preciso colocar algo no lugar” (Cara, 2023).

Nesse cenário, o TPE (2023a) emitiu uma nota técnica defendendo que as possíveis mudanças mantivessem a essência da reforma de 2017, mas reconhecendo que a redução de carga horária de disciplinas estruturantes na FGB era um problema a ser resolvido. A proposta deles foi substituir o teto de 1.800 horas de FGB por dois pisos: 2.100 horas para a parte comum e 600 horas para os itinerários formativos.

Como resultado da consulta pública, o MEC propôs a recomposição da carga horária destinada à FGB para 2.400 horas, podendo haver exceção na oferta de cursos técnicos de 800 e 1.000 horas, fixando, nesse caso, um mínimo de 2.200 horas de FGB (Brasil, 2023d). O CDEM-Q, frente à proposta, fez a defesa das 2.400 horas, “garantindo os componentes de conhecimentos consolidados [...] e de formação básica integrada e única” e da “ampliação da educação profissional técnica de nível médio nos moldes dos Institutos Federais de Educação,

Ciência e Tecnologia” (CDEMQ, 2023a, p. 2). A UBES também defendeu a FGB, indicando que ela é crucial para que os estudantes possam se preparar com segurança para o ENEM e para que ele volte a ser um instrumento para o acesso dos jovens pobres ao Ensino Superior, “algo que foi cerceado pelo Governo Bolsonaro com o ENEM mais branco da História e recordes de abstenção” (UBES, 2023a, p. 2). Já o TPE, manifestando-se positivamente para a manutenção de elementos centrais da Lei n.º 13.415/2017, discordou da diferenciação de carga horária para quem optar pelo itinerário técnico e profissional, argumentando que isso dificultaria a operacionalização pelas redes e escolas e poderia resultar em um desincentivo à expansão da EPT (TPE, 2023b). Outro ponto foi a defesa do setor empresarial pela definição de um limite mínimo de horas para os itinerários, o que reforça o interesse dos atores conglomerados no TPE na carga horária da parte diversificada, em especial no quinto itinerário.

3.1 Reconfiguração da agenda: da revogação à reforma do NEM

Enviado ao Congresso Nacional em outubro de 2023, o PL n.º 5.230/2023 apresentou uma proposta de carga horária muito semelhante ao que constava no relatório da consulta pública: 2.400 horas para a FGB, com possibilidade de exceção na oferta de cursos técnicos, de 800 a 1.200 horas, fixando, nesse caso, um mínimo de 2.100 horas para a parte comum (Brasil, 2023c). A UBES, que estava presente no ato de protocolo do projeto junto com o Ministro da Educação, Camilo Santana, e o presidente Lula, tomou o PL como uma “vitória dos estudantes”, dando ênfase para a “ampliação da Formação Geral Básica para 2.400 horas, que servirá como base para o ENEM” e o “reconhecimento do Ensino Médio como uma etapa de formação e não como um beco sem saída” (UBES, 2023b).

A ampliação da FGB para 2.400 horas foi celebrada pelo TPE e pelo CDEMQ, porém manifestaram críticas quanto à exceção prevista para os estudantes do itinerário de Formação Técnica e Profissional. O TPE argumentou que era preciso oportunizar um “aproveitamento de até 300 horas na integração entre a FGB e os cursos técnicos de nível médio, por meio de competências gerais para o mundo do trabalho constantes na BNCC” (TPE, 2023c, p. 12), facilitando a operacionalização nas escolas, e retomou a defesa por um piso de 600 horas para a parte diversificada. Dado o limite proposto, fica mais evidente a hipótese de que o objetivo pode ser salvaguardar a carga horária destinada à oferta de cursos de qualificação profissional de curta duração ofertados pelo setor privado. O interesse parece não ser a garantia da oferta de cursos técnicos que promovam uma educação integral, com uma carga horária mínima de 800 horas, por exemplo, mas permitir a continuidade de um modelo de formação precarizada através

do somatório de cursos FIC ou pelo complemento da carga horária na forma de EAD, aspectos a serem investigados em pesquisas futuras.

Em desacordo com o rebaixamento da carga horária para 2.100 horas nos casos em que a oferta do Ensino Médio for combinada/articulada com a oferta de cursos técnicos – que cria mais desigualdades internas nas redes de ensino –, o CDEMQ alega que o argumento das organizações empresariais contra as 2.400 horas é alinhado a uma pretensão de “[...] construir no país um modelo de profissionalização rebaixado via ‘itinerário formativo’ profissionalizante, especialmente por meio de parcerias com o setor privado” e reafirma a necessidade de garantir a formação científica, artística, cultural e humana a todos os estudantes da última etapa da educação básica (CDEMQ, 2023c).

Em tramitação no Legislativo, o presidente da Câmara dos Deputados, Arthur Lira, delegou a relatoria do PL ao deputado Mendonça Filho (União-PE), o “pai político” da reforma de 2017, manifestando tensionamentos com o governo federal, sobretudo no que tange à FGB, noticiados pela mídia hegemônica de forma sensacionalista (Kennedy, 2024). Mendonça propôs um substitutivo que retirou as 2.400 horas e estabeleceu um mínimo de 2.100 horas para a FGB, admitindo que, no caso do quinto itinerário, até 300 horas sejam destinadas ao aprofundamento de estudos de conteúdos da BNCC diretamente relacionados à formação técnica profissional oferecida – em alguma medida, retomando a ideia das 1.800 horas da reforma original (Brasil, 2023d). Mendonça, no processo de negociação com o MEC, fez uma proposta informal de 2.200 horas, com o argumento de que “estaria cedendo 400 horas para se aproximar do que o governo propõe” e o MEC renunciaria a “apenas” 200 horas (Kennedy, 2024). Já o ministro Camilo Santana, em entrevista dada ao Metrôpoles, deixou evidente que o debate sobre a carga horária da FGB se tornou, ao menos na intenção do MEC, uma “moeda de troca” para incentivar a expansão da EPT no nível médio:

Quando a gente faz essa proposta da mudança que está aí no Congresso do Ensino Médio, a gente garante a permanência da base comum curricular com carga horária menor, contanto que a escola ofereça o ensino técnico. É uma **forma de estimular** que as escolas ofertem [*sic*] o ensino técnico, a gente quer uma coisa mais robusta, mais forte [...]. (Gadelha; Cavalcante, 2024, grifo nosso).

Essa perspectiva é ratificada quando, após aprovação na Câmara, mesmo com várias alterações no texto original, Santana (2024a, 2024b) fez publicações nas redes sociais celebrando esta como uma “vitória para o Brasil”, que caminha para a consolidação de um “Ensino médio de qualidade, sem deixar nenhum jovem para trás!”. A propósito, a Meta 11 do PNE 2014-2024 prevê “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio,

assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (Brasil, 2014). Contudo, as movimentações dos atores suscitam dúvidas em relação aos aspectos da qualidade da formação profissional a ser ofertada, tendo em vista que a expansão no segmento público está sendo percebida como novo nicho de mercado pelo setor privado com apoio dos agentes públicos.

Em nota, o TPE comemorou que o texto mantém a essência do modelo e corrige múltiplos problemas da reforma original. Além disso, defendeu o aprimoramento do PL no Senado no que diz respeito às cargas horárias maiores que 3.000 horas e apontou para a necessidade de fixar um percentual mínimo de horas para a FGB (TPE, 2024a). Esse posicionamento mostra a preocupação central com as condições que consideravam necessárias para a expansão da educação profissional de nível médio.

A UBES (2024a), apesar de todo o movimento de defesa do PL original, comemorou, assim como o ministro, a aprovação do texto da Câmara, confundindo-o com a revogação da reforma e incorporando, em alguma medida, o discurso impetrado tanto pelos reformadores quanto pelo MEC. A entidade pareceu abdicar de uma leitura mais crítica dos dispositivos presentes no substitutivo aprovado e ignorar as condições desiguais a que serão submetidos os estudantes de Ensino Médio, tanto em relação à escolha dos itinerários quanto às potencialidades curriculares das escolas públicas e privadas.

Mantendo os posicionamentos anteriores, o CDEMQ argumentou que o substitutivo do deputado Mendonça Filho “Não garante uma formação geral com 2.400 horas para estudantes de cursos técnico-profissionais [...], criando e agravando uma segmentação interna ao sistema escolar brasileiro – um dualismo educacional que ampliará desigualdades” (CDEMQ, (2024a, p. 2). Nesse sentido, o Coletivo defendeu uma formação profissional nos modelos de Ensino Médio Integrado já existentes (CDEMQ, 2023b).

No fim, o PL aprovado na Câmara estabeleceu uma carga horária mínima de 2.400 horas vinculada à BNCC e um piso de 600 horas para a parte diversificada, tal qual a proposta defendida pelo movimento TPE. No caso da Formação Técnica e Profissional, a FGB foi reduzida para 2.100 horas, com a possibilidade de ser rebaixada ainda a 1.800 horas se houver viabilidade de aprofundamento de estudos de conteúdos da BNCC relacionados à formação técnica oferecida, tal qual defendido pelo relator.

3.2 Negociações e divergências sobre a FGB no Congresso Nacional

O texto foi aprovado na Câmara dos Deputados em março de 2024 e encaminhado ao Senado Federal, onde se iniciou uma nova etapa de articulações para tentar qualificar o texto e impetrar mudanças importantes para o Ensino Médio. Entre as principais delas, o CDEMQ aponta, em nota técnica, que, para garantir o acesso dos jovens aos conteúdos científicos, humanísticos e artísticos consolidados pela humanidade, “é necessário especificar que as 2.400 horas devem corresponder, exclusivamente, à Base Nacional Comum e não à parte diversificada” (CDEMQ, 2024b, p. 2). Outro ponto está vinculado ao quinto itinerário:

O estabelecimento de carga horária da FGB de, no mínimo, 2.100 horas no chamado ‘itinerário técnico e profissional’ fragiliza a formação dos/as estudantes e introduz condições desiguais que poderão se refletir no acesso à educação superior por meio do Enem e outros exames de seleção, uma vez que os/as estudantes matriculados/as neste itinerário formativo não terão acesso à integralidade da carga horária das disciplinas ofertadas nos demais itinerários formativos. (CDEMQ, 2024b, p. 3).

Em audiência pública sobre o PL, já no Senado Federal, o Ministro Camilo Santana defendeu uma aprovação breve. Para ele, é preciso que os jovens tenham “um currículo mais atrativo que possa estar focado no ensino técnico” e, por isso, “quanto mais rápido pudermos aprovar e tirar essa insegurança que existe hoje também no jovem que está no ensino médio, melhor” (Soares; Carlucci, 2024). Contudo, os senadores e em especial a relatora, não seguiram os apelos do ministro e, diferentemente da Câmara dos Deputados, praticaram o diálogo aberto com os grupos interessados para buscar atender às diversas demandas sociais.

Com mudanças significativas entre o primeiro relatório da Senadora Professora Dorinha (União-TO) e o PL aprovado em plenário, o Senado manteve as 2.400 horas para a FGB, mas determinou que, no caso da Formação Técnica e Profissional, haveria uma progressiva ampliação de 2.200 para 2.400 horas destinadas à parte comum, com ampliação da carga horária total do Ensino Médio (Brasil, 2024b), admitindo que cursos técnicos de até 1.200 horas sejam ofertados com maior qualidade do que a proposta encaminhada pelos deputados. Essas mudanças foram avaliadas como positivas por quase todos os atores investigados, com exceção do deputado Mendonça Filho, que afirmou que defenderia o retorno à versão que havia sido ratificada pela Câmara (Amaral, 2024), e o TPE, que rejeitou a ampliação da carga horária total acima de 3.000 horas para quem cursa Formação Técnica e Profissional, por entender que isso pode prejudicar a expansão da EPT no Brasil (TPE, 2024b). Balizando este posicionamento a partir das manifestações anteriores, é possível dizer que o TPE rejeitou a proposta aprovada pelos senadores porque inviabilizaria a expansão de nova oportunidade de mercado educacional para o setor privado, a oferta do quinto itinerário nas escolas públicas.

Enquanto o ministro Camilo Santana não fez uma defesa mais incisiva pela manutenção da nova redação dada pelo Senado, tanto o CDEMQ como a UBES fizeram manifestações e mobilizações pela manutenção do texto no retorno da matéria à Câmara dos Deputados. Em Audiência Pública da Comissão de Educação e Cultura do Senado, a presidente da UBES à época, Jade Beatriz, apontou que:

Dito isso, eu gostaria de dizer que a nossa defesa dos estudantes brasileiros, [...] é da defesa das 2,4 mil horas para a formação geral básica, de caráter propedêutico, não só para que o ensino médio brasileiro consiga cumprir o seu papel de incentivar a formação do pensamento crítico, mas também para garantir que o ensino médio brasileiro não seja o processo final de formação dos jovens [...] (Brasil, 2024a).

O PL alterado retornou à Câmara no dia 26 de junho de 2024. Menos de duas semanas depois, no dia 09 de julho, o deputado Mendonça Filho encaminhou o parecer – que, ao contrário do que se tem por rito no Congresso Nacional, não trazia a nova redação da Lei ao final, após as sugestões de alteração – e poucas horas depois o texto foi colocado em votação no plenário. Em uma apreciação relâmpago, sem seguir o regimento da casa legislativa, as melhorias do Senado foram absolutamente descartadas e foi à sanção da Presidência da República uma versão muito similar ao texto que havia sido aprovado em março, na Câmara.

3.3 Manifestações sobre a reforma parcial do NEM

O CDEMQ se manifestou após o episódio apontando que “[...] o processo de aprovação final do texto na Câmara mostrou o espírito antidemocrático de Arthur Lira” ao não permitir que os parlamentares apresentassem os destaques que divergiam do relator. O Coletivo ainda fez uma crítica ao Ministro da Educação e seu “silêncio sepulcral” em defesa das alterações que tornariam o Ensino Médio menos excludente e elitista, além de indicar que a retomada da carga horária diferenciada da FGB para o itinerário técnico e profissional “cria uma segmentação interna nos sistemas de ensino, em prejuízo de quem necessita de uma formação científica consistente para ingressar na educação superior pública ou para finalizar o ensino médio com uma formação cidadã” (CDEMQ, 2024c).

Logo após a votação, a UBES fez manifestações de repúdio, ao afirmar que o texto de Mendonça Filho não os representa e que “é inadmissível que mexam com os sonhos dos estudantes” (UBES, 2024b). Os representantes do TPE comemoraram a manutenção da essência da reforma original e a ampliação da carga horária da FGB sem críticas à diferenciação para o itinerário de Formação Técnica e Profissional. Em reação, o CDEMQ lembrou às fundações/institutos empresariais e ao TPE, que, se a essência da reforma de 2017 foi mantida,

grande parte dos problemas do NEM também foi “e que não levará muito tempo até que tais problemas sejam sentidos pelos estudantes e profissionais da educação nas escolas do país” (CDEMQ, 2024c).

Por fim, no dia 31 de julho de 2024, o presidente Lula sancionou a Lei n.º 14.945/2024 (Brasil, 2024d), que trouxe avanços parciais para os movimentos populares que advogaram pela revogação do NEM, mas manteve a perspectiva de desqualificação da formação científica e humanística dos jovens que cursam o quinto itinerário. Dessa forma, com um veto presidencial, relacionado à vinculação entre o ENEM e os itinerários formativos, a nova lei é adequadamente sintetizada pelo deputado Mendonça Filho que, em entrevista, afirmou: “A essência foi preservada: flexibilidade, protagonismo do jovem e integração com o ensino técnico, o que é o mais importante” (Alfano, 2024). A sanção não foi comemorada ou amplamente publicizada, como tem sido comum nas ações realizadas pelo governo federal, reflexo de um processo desgastante que resultou, como a própria notícia no site do MEC permite inferir, em uma revogação parcial da reforma de 2017 (Brasil, 2024c).

Considerações finais

O presente trabalho examinou as narrativas presentes no processo de tramitação do Projeto de Lei (PL) n.º 5.230/2023, que buscou rever a reforma do Ensino Médio instituída pela Lei n.º 13.415/2017, com a finalidade de examinar os posicionamentos de diferentes atores no debate sobre a definição da carga horária de FGB no Ensino Médio e como se relacionam com o enfrentamento ou aprofundamento das segmentações educacionais nessa etapa de ensino. As análises evidenciam um processo decisório que fragiliza e fragmenta exponencialmente a formação humana dos estratos sociais mais vulneráveis da sociedade que se encontram, sobretudo, nas escolas públicas estaduais.

O resultado representa a consecução dos objetivos perseguidos pelos reformadores empresariais, representados pelo TPE, com apoio do relator do PL na Câmara dos Deputados e com o consentimento velado do Ministro da Educação Camilo Santana. O principal ponto de convergência entre esses atores foi o anseio pela ampliação significativa da oferta do itinerário de Formação Técnica e Profissional, mesmo que isso implique em uma redução da carga horária de FGB para quem o cursar. Ainda que nem sempre fique claro como pretendem fazê-lo, fica evidente o interesse do setor privado na oferta de cursos do quinto itinerário. Essa oferta, como previsto na legislação, pode ocorrer não só por meio de cursos técnicos, como também por meio de cursos de qualificação profissional, que não asseguram uma habilitação técnica, únicos

possíveis na carga horária de 600 horas que buscavam assegurar. Isso revela o que é inegociável para os reformadores e acaba por desvelar a essência do que há de novo no NEM original ou reformado: a abertura de um novo mercado para o setor privado, em que poderá difundir uma educação que forme trabalhadores aderentes à nova sociabilidade capitalista, fazendo-o por meio do acesso a recursos públicos. Adicionalmente, o setor privado se alimenta da segmentação horizontal pela possibilidade de diferenciação de suas escolas com a oferta de formação geral que articule os itinerários.

No papel desempenhado pelos relatores no processo legislativo, coexistiram o apreço ao debate e à negociação por parte da relatora no Senado Federal, e o desprezo pelo diálogo e pelos ritos usuais do processo legislativo por parte do relator na Câmara dos Deputados.

A principal mudança diz respeito ao que propunha o CDEM, a garantia do mínimo de 2.400 horas de FGB. Os posicionamentos desse Coletivo, que inicialmente propunha a revogação da reforma e, portanto, a discussão de um projeto de formação ancorado no conceito de Educação Básica, se aproximaram dos anseios da entidade representativa dos estudantes, a UBES, que apesar de algumas ambiguidades, demonstrou o desejo genuíno de uma formação de qualidade para todos os estudantes e a insatisfação com as novas segmentações referendadas pela nova lei. Dessa forma, parafraseando a nota publicada pelo CDEM (2024c) após a aprovação do texto final na Câmara dos Deputados, “o assunto da reforma do ensino médio não está encerrado. Estamos diante de um novo início”. A luta por um projeto de um Ensino Médio de qualidade que se constitua efetivamente como formação básica, integral e inclusiva, com progressividade educacional, continua.

Referências bibliográficas

ALFANO, B. Relator do Novo Ensino Médio diz que é contra veto às mudanças no Enem e que Câmara avaliará decisão 'no tempo certo'. **O Globo**, 01 ago. 2024. Disponível em: <http://glo.bo/3MfQZjL>. Acesso em: 12 ago. 2024.

AMARAL, L. Relator da reforma do Novo Ensino Médio na Câmara quer mudanças no texto aprovado pelo Senado. **CNN Brasil**, 20 jun. 2024. Disponível em: <https://bit.ly/471daEh>. Acesso em: 12 ago. 2024.

ARAÚJO, A. C. Ensino Médio Integrado ou ensino médio em migalhas: a reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 11, p. 1-23, dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrrj.br/index.php/formov/article/view/720>. Acesso em: 05 set. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 4.244 de 9 de abril de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL. Emenda constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI, da Constituição Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Medida provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007 [...] e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 2016.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] e 11.494, de 20 de junho 2007 [...], a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, [...], e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Parecer Preliminar de Plenário n. 1 ao PL n.º 5.230, de 2023**. Relator: Deputado Mendonça Filho, 09 de dezembro de 2023. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2023a. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2373398&filename=Tramitacao-PL%205230/2023. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei n.º 2.601, de 16 de maio de 2023**. Autor: João Carlos Bacelar Batista. Brasília, DF, 16 mai. 2023b. Disponível em: <https://bit.ly/46luZaI>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei n.º 5.230, de 26 de outubro de 2023**. Autor: Poder Executivo. Brasília, DF, 23 out. 2023c. Disponível em: <https://bit.ly/3WMOIXA>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório da Consulta Pública do Ensino Médio**. Brasília, DF. 2023d. Disponível em: <https://bit.ly/4dkhlgp>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Notas taquigráficas de audiência pública realizada na 19ª Reunião da Comissão de Educação e Cultura da 2ª Sessão Legislativa Ordinária da 57ª Legislatura**. Dispõe sobre o Projeto de Lei 5.230, de 2023, de iniciativa do Poder Executivo. Brasília, 18 abr. 2024a. Disponível em: <https://bit.ly/3M8e1sP>. Acesso em: 16 ago. 2024.



BRASIL. Senado Federal. **Substitutivo do Senado ao Projeto de Lei n.º 5.230, de 2023.** Relatora: Senadora Dorinha, 25 jun. 2024b. Disponível em: <https://bit.ly/3Mp3Wbr>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Portal do Ministério da Educação. **Sancionada lei que reestrutura o ensino médio.** Brasília, 01 ago. 2024c. Disponível em: <https://bit.ly/3M8MgjX>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Lei 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...], a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis n.º 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º ago. 2024d.

CARA, D. **Hoje demos um enorme passo rumo à revogação da Reforma do Ensino Médio.** São Paulo, 16 maio 2023. X: @DanielCara. Disponível em: <https://x.com/DanielCara/status/1658642704442486784>. Acesso em: 16 ago. 2024.

CDEMQ - Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade. **Em defesa de uma Política Nacional para o Ensino Médio respeitando os resultados da Consulta Pública sobre o Novo Ensino Médio.** 2023a. Disponível em: <https://bit.ly/3X2G6by>. Acesso em: 12 ago. 2024.

CDEMQ - Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade. Não podemos admitir novos retrocessos no Ensino Médio brasileiro. **Carta Capital**, 06 dez. 2023b. Disponível em: <https://bit.ly/4fMo6JM>. Acesso em: 12 ago. 2024.

CDEMQ - Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade. Formação geral de 2.400 horas no Ensino Médio é viável e fortalece o Ensino Técnico. **Carta Capital**, 13 dez. 2023c. Disponível em: <https://bit.ly/3YDvvF7>. Acesso em: 12 ago. 2024.

CDEMQ - Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade. **“Novo” Novo Ensino Médio, velha dualidade.** 21 mar. 2024a. Disponível em: <https://bit.ly/3yAeq4k>. Acesso em: 12 ago. 2024.

CDEMQ - Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade. **O Senado Federal pode e deve aprimorar a política nacional do ensino médio (PL 5.230/2023).** Nota Técnica. 16 abril 2024b. Disponível em: <https://bit.ly/4dlH4Fw>. Acesso em: 12 ago. 2024.

CDEMQ - Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade. **Documentos técnicos.** Disponível em: <https://campanha.org.br/especiais/coletivo-em-defesa-do-ensino-medio-de-qualidade/>. Acesso em: 07 set. 2025.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, abr. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002>. Acesso em: 08 set. 2024.

COSTA, G; MATIOLLA, C. A fragilização da educação básica e a flexibilização curricular no novo ensino médio: negação dos direitos dos jovens. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.**, Porto Alegre v. 41, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol41n12025.138984>. Acesso em: 02 dez. 2025.

GADELHA, I.; CAVALCANTE, I. “Não é disputa política”, diz Camilo sobre mudar Novo Ensino Médio. **Metrópoles**, 02 mar. 2024. Disponível em: <https://bit.ly/3Ma4z8v>. Acesso em: 12 ago. 2024.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HSIEH, H.; SHANNON, S. E. Three Approaches to Qualitative Content Analysis. **Qualitative Health Research**, v. 15, n. 9, p. 1277-1288, nov. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/10497323052766>. Acesso em: 10 set. 2025.

KENNEDY, R. Soco na mesa e gritos marcam reunião de ministro da Educação e relator do Novo Ensino Médio. **Estadão**, 13 mar. 2024. Disponível em: <https://bit.ly/4cnPiLY>. Acesso em: 12 ago. 2024.

KÖRBES, C.; FERREIRA, E. B.; SILVA, M. R.; BARBOSA, R. P. Apresentação: construindo uma rede de pesquisas sobre ensino médio no Brasil. In: KÖRBES, C.; FERREIRA, E. B.; SILVA, M. R.; BARBOSA, R. P. (Orgs.) **Ensino médio em pesquisa**. Curitiba, CRV, 2022. p. 11-17.

KRAWCZYK, N. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo, Ação Educativa, 2009. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2342/1/emquestao6.pdf>. Acesso em: 11 set. 2025.

KRAWCZYK, N.; SILVA, C. J. O. Desigualdades educacionais no ensino médio brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico de jovens que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio. **Sensos-e**, Porto/Portugal, v. 4, n.1, p. 12-23, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/64040>. Acesso em: 14 set. 2025.

MARCELA, L. Desigualdad entre el sector público y privado de la escuela media. Lógicas diferentes pero necesarias. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, e0196194, 2019, p. 1-23. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019196194>. Acesso em: 03 set. 2025.

MARTINS, A. S. A Educação Básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 21-28, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v04n01/v04n01a03.pdf>. Acesso em: 14 set. 2025.

MNDEM – Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. **Observatório do Ensino Médio integra Coletivo em defesa do Ensino Médio de Qualidade formado em 2023**. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em: 07 set. 2025.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

OLIVEIRA, R. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos**, v. 24, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.05>. Acesso em: 2 dez 2025.

PEREIRA, G. A. M.; FOFONCA, E.; SALOMÉ, J. S. Itinerários formativos e a segmentação horizontal na contrarreforma do Ensino Médio: dispositivos para a manutenção das desigualdades estruturais. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 1-14, jan.-dez. 2024. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/45261>. Acesso em: 02 set. 2025.

PIOLLI, E.; SALA, M. Reforma do ensino médio e a educação profissional: Da lei de diretrizes e bases (LDB) às diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e para a educação profissional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 11, p. 01-25, e020138, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2021v11n1id1543>. Acesso em: 14 set. 2025.

ROMANELLI, O. D. O. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTANA, C. **A sensibilidade dos parlamentares para a importância de construir entendimento em torno do PL 5230/23, que redefine as diretrizes do ensino médio, é uma vitória para o Brasil**. Brasília, 21 mar. 2024a. Instagram: @camilosantanaoficial. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C4wtvY4N9Tf/?igsh=djFnejFianh5aG1w>. Acesso em: 16 ago. 2024.

SANTANA, C. **Ensino médio de qualidade, sem deixar nenhum jovem para trás!** Brasília, 21 mar. 2024b. Instagram: @camilosantanaoficial. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C4xtJ1duOcX/?igsh=NTFrMnN1c2xuYngw>. Acesso em: 16 ago. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. R.; KRAWCZYK, N. Quem é e o que propõe o Projeto de Lei da Reforma do Ensino Médio: entrevistando o Projeto de Lei 6.840/2013. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (org.). **Ensino médio: políticas e práticas**. Porto Alegre: Ed. Univ. Metodista, 2016, p. 47-64.

SILVA, M. R.; KRAWCZYK, N. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e271803, 2023. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/218603>. Acesso em: 10 set. 2025.

SILVA, M. R. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o ensino médio?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.L.], v. 28, n. 107, p. 274-291, jun. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362019002701953>. Acesso em: 14 set. 2025.

SILVA, C. J. O; SILVA, D. C. O novo Ensino Médio no Brasil: evidências para pensar o problema da segmentação e das desigualdades educacionais. **Revista Ponto de Vista**, Viçosa, v. 13, n. 2, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/1688>. Acesso em: 04 set. 2025.

SOARES, J.; CARLUCCI, M. “Esperamos que seja aprovado em maio”, diz Camilo Santana sobre PL do Novo Ensino Médio. **CNN Brasil**, 23 abril 2024. Disponível em: <https://bit.ly/4dn8pad>. Acesso em: 12 ago. 2024.



TPE - TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Proposições para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio.** Nota Técnica. 2023a. Disponível em: <https://bit.ly/3WCiXek>. Acesso em: 12 ago. 2024.

TPE - TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Contribuições para o Novo Ensino Médio a partir das propostas do Ministério da Educação.** Nota Técnica. 2023b. Disponível em: <https://bit.ly/3M5Jo7o>. Acesso em: 12 ago. 2024.

TPE - TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Análise sobre o projeto de lei n.º 5.230/2023, enviado pelo Ministério da Educação ao Congresso Nacional, sobre o Novo Ensino Médio.** Nota Técnica. 2023c. Disponível em: <https://bit.ly/3SMJipa>. Acesso em: 12 ago. 2024.

TPE - TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Análise sobre as mudanças no Novo Ensino Médio aprovadas na Câmara dos Deputados.** Nota Técnica. 2024a. Disponível em: <https://bit.ly/3M8LXWl>. Acesso em: 12 ago. 2024.

TPE - TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Análise sobre as mudanças no Novo Ensino Médio aprovadas no Senado Federal.** 20 jun. 2024b. Disponível em: <https://bit.ly/3M30mmY>. Acesso em: 12 ago. 2024.

UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. **Nota da UBES sobre resultado da consulta pública do NEM: Pela Revogação do Novo Ensino Médio, estudantes em luta por uma nova Lei!** 2023a. Disponível em: <https://bit.ly/3yFSgxE>. Acesso em: 12 ago. 2024.

UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. **Vitória dos estudantes! Entregamos o PL do Ensino Médio para Lula.** 2023b. Disponível em: <https://bit.ly/3SP9Oy5>. Acesso em: 12 ago. 2024.

UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. **Vitória dos estudantes! Câmara dos deputados revoga a reforma do ensino médio.** 2024a. Disponível em: <https://bit.ly/3WZztqn>. Acesso em: 12 ago. 2024.

UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. **A única luta que se perde é a luta que se abandona!** 09 jul. 2024b. Instagram: @ubesoficial. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/C9OBPP5va6P/?igsh=anc3NnhuaTQ4cDY3>. Acesso em: 16 ago. 2024.

VIÑAO, A. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios.** Madrid: Morata, 2002. (Colección pedagogía: razones y propuestas educativas, 10).



Desdobramentos da Base Nacional Comum Curricular na Ilha de Marajó¹

Developments of the National Common Curricular Base in Marajó Island

Francisco Miguel da Silva de Oliveira²

Monica Fürkötter³

Resumo:

Este artigo objetiva analisar as orientações curriculares sobre o Ensino Médio do estado do Pará e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola marajoara, locus de uma pesquisa de doutorado, antes da vigência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e documentações atuais. Adotaram-se abordagem qualitativa e delineamento de pesquisa exploratória, e a escola locus foi escolhida por ter o maior número de alunos matriculados em 2023, estar localizada no município marajoara com maior Índice do Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) e apresentar os menores índices de pessoas extremamente pobres e pobres da Ilha de Marajó. A análise documental realizada revela que a política curricular que antecedeu a BNCC e a atual, assim como o Plano de Ação da Escola (PAE) que orientava as atividades escolares do período diurno, dado que o PPP estava em construção e não havia PAE para o período noturno, apresentam inconformidades com demandas sociais locais por ignorarem fatores sociais, culturais e econômicos dos povos originários marajoaras. Assim, os documentos atuais, desdobramentos da BNCC, desconsideram a epistemologia dos ribeirinhos e quilombolas e oferecem uma proposta de currículo que permanece alheia à realidade cultural e social marajoara.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Ensino Médio; Orientações curriculares; Plano de ação da escola; Ilha de Marajó.

Abstract:

This article aims to analyze the curricular guidelines for High School education in the state of Pará, Brazil, and the Political Pedagogical Project (PPP) of a marajoara school, locus of a doctoral research, prior to and under the current National Common Curricular Basis (BNCC). A qualitative approach was adopted, with an exploratory research design, and the school chosen as the locus was selected for having the highest number of enrolled students in 2023 and for being located in the marajoara municipality with the highest Municipal Human Development Index and the lowest rates of extremely poor and poor people on Marajó Island. The documentary analysis carried out reveals that the curriculum policy that preceded the BNCC and the current one, as well as the School Action Plan that guided school activities during the day, given that the PPP was under construction and there was no plan for the evening period, show inconsistencies with local social demands, as they disregard social, cultural and economic factors of marajoara indigenous peoples. Thus, the current documents, as developments of the BNCC, disregard

¹ Este artigo é parte integrante de pesquisa de Doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) (Oliveira, 2025).

² Doutor em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste); Professor da Secretaria de Estado de Educação do Pará – Brasil; Membro do Grupo de Pesquisa Contexto Escolar e Processo de Ensino Aprendizagem: ações e interações (CONTEPEA). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8315-220x>. E-mail: fmiguelsbv@yahoo.com.br.

³ Doutor em Ciências (Matemática) pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação (ICMC); Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste); Líder do Grupo de Pesquisa Contexto Escolar e Processo de Ensino Aprendizagem: ações e interações (CONTEPEA). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3479-5289>. E-mail: monicaf@unoeste.br



the epistemology of riverine and quilombola communities and present a curriculum proposal that remains detached from marajoara cultural and social reality.

Keywords: National Common Curricular Basis; High School; Curricular guidelines; School Action Plan; Marajó Island.

Introdução

A reforma do Ensino Médio (EM) teve início com a aprovação da Lei n.º 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), que altera a Lei n.º 9394/96 (Brasil, 1996). De acordo com a referida lei, cabe à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definir os direitos e objetivos de aprendizagem do EM que serão constituídos pelos princípios da base e por itinerários formativos.

Tanto a reforma do EM quanto a BNCC têm alimentado um amplo debate entre profissionais da área da Educação. Há posicionamentos favoráveis e contrários às mudanças efetivadas. Especialmente a estrutura curricular do EM suscita indagações mediante a diversidade de cenários educacionais sobre os quais acontece a educação escolar em nosso país.

O contexto da educação ribeirinha da Ilha de Marajó, diante de todas essas normativas, precisa ser problematizado para que se compreenda a implantação da BNCC no que concerne à reforma do EM. As peculiaridades em que ocorre a formação do(a) “caboclo(a) ribeirinho(a)” exigem processos investigativos que apresentem informações significativas relacionadas ao “novo” EM no contexto local. Esse espaço é emblemático, de um lado figura a história do povo ribeirinho que se desenvolveu em um cenário onde as políticas públicas voltadas para o desenvolvimento dos(as) “ribeirinhos(as) marajoaras” precisam nascer de uma interpretação holística do contexto local e, do outro, as novas propostas para o EM, difundidas como necessárias para a educação brasileira.

Entende-se que as políticas públicas educacionais ainda não atendem plenamente o povo marajoara, a partir da experiência adquirida durante aproximadamente duas décadas atuando em escolas ribeirinhas localizadas em diferentes comunidades locais e convivendo com inúmeros problemas existentes.

De modo a justificar tal entendimento, destaca-se três problemas que percebe-se recorrentes na Ilha de Marajó: o precário serviço de transporte escolar ofertado para os(as) ribeirinhos(as), a carência na estrutura física das escolas e a falta de uma política de formação continuada para professores. São relatos que se ouve com frequência durante o trabalho no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). Pais e alunos(as) se manifestam em

relação ao transporte e a infraestrutura escolar, enquanto os(as) docentes reclamam da falta de formação continuada.

A precariedade da estrutura física revela que os serviços prestados pelo poder público na Ilha de Marajó ainda não conseguem garantir direitos básicos como, por exemplo, estudar em um espaço que ofereça segurança e conforto. Acompanha-se frequentemente estudantes do EM em comunidades no interior marajoara que frequentam aulas em escolas sem a menor condição de funcionamento. A distância que percorrem para ter acesso à educação já é desgastante. O transporte é desconfortável e inseguro. A escola não oferece o mínimo necessário para que o(a) estudante possa participar das aulas. O resultado desses problemas, muitas vezes, é a evasão escolar.

Quanto à formação docente, Lima e Souza (2021, p. 490) consideram que:

O estado do Pará tem enfrentado muitos desafios no sentido de implementar e executar as matrizes curriculares, mas o principal problema está na falta de professores habilitados (licenciados) nos componentes curriculares do Ensino Médio, tornando-se necessária a implementação de política de formação continuada a professores, que contemple o atendimento das demandas maiores de cada município paraense.

Os aspectos destacados sugerem estudos que resultem em um entendimento profundo sobre o tema, pois só assim se compreenderá se a nova proposta de EM é positiva ou não para o povo local. Compreender a implementação e materialização de tal proposta na Ilha de Marajó é deveras importante para a compreensão de possíveis contribuições no concernente a educação dos(as) alunos(as) marajoaras inspirou o desenvolvimento de uma pesquisa⁴, à qual está vinculado este texto.

A pesquisa teve origem nas seguintes questões: Como a comunidade escolar avalia a implementação e a materialização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos itinerários formativos no processo de ampliação do repertório de conhecimento dos alunos do “novo” Ensino Médio (EM) no contexto da educação ribeirinha da Ilha de Marajó? A nova organização curricular do EM compreende as peculiaridades do povo marajoara? O que dizem gestores escolares e professores a respeito da implementação e materialização da BNCC do EM no contexto marajoara?

De modo a melhor delimitar o objeto de pesquisa, realizaram-se levantamentos no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

⁴ O projeto foi aprovado em Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), CAEE 60846122.2.0000.5515, Parecer 5.584.500, de 16 de agosto de 2022.

Dissertações (BDTD). Dado o objeto de pesquisa, utilizaram-se os descritores “Educação ribeirinha”, “Educação marajoara”, “Ensino Médio”, “BNCC”, “Ilha de Marajó”, “currículo” e “Estado do Pará”, articulando-os com o operador booleano AND. Como filtros, consideraram-se o idioma português e o período 2018 a 2023, dada a promulgação da BNCC em 2018. Tais levantamentos demonstraram a escassez de trabalhos referentes à BNCC e a possíveis desdobramentos da base no EM na Ilha de Marajó, revelando um potencial investigativo significativo, haja vista sua originalidade e importância para o contexto marajoara, podendo contribuir para a educação local.

A partir das questões de pesquisa e do levantamento realizado, definiu-se como objetivo geral compreender o processo de implementação e materialização da BNCC no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do EM na Ilha de Marajó. Para atingi-lo estabeleceu-se os seguintes objetivos específicos: - analisar os documentos normativos de orientações curriculares sobre o EM do estado do Pará, antes da vigência da BNCC e atual; - analisar o Projeto Político-Pedagógico da escola investigada; - identificar a percepção dos(as) gestores(as) escolares sobre o processo de implementação e materialização do EM no contexto da educação escolar na Ilha de Marajó; - identificar a percepção dos(as) professores(as) sobre o processo de implementação e materialização do EM e quais as suas expectativas em relação aos itinerários formativos tendo em vista a ampliação do repertório de conhecimentos dos(as) alunos(as) do EM local.

Os dois primeiros objetivos específicos da pesquisa são aqui abordados. A relevância da pesquisa está em desenvolver o estudo na Ilha de Marajó, dadas as peculiaridades naturais da região que influenciam a vida da população local. O movimento das marés, por exemplo, impacta a economia, a cultura e os aspectos sociais dos povos ribeirinhos e quilombolas marajoaras.

1. Referencial teórico

A educação escolar ribeirinha acontece em um contexto complexo de relações ideológicas, econômicas, sociais e geográficas, que interferem na vida do “ribeirinho marajoara”. Segundo Ferraz (2010), o ambiente físico é determinante no modo de vida do povo local, e a autora destaca a cronologia ribeirinha, regida pelo tempo da maré, da lua e da floresta. Entre esses elementos naturais “[...] o rio é um elemento de diálogo com a natureza, é onde o

ribeirinho exerce também sua luta pela vida, utilizando-se de saberes e artimanhas” (Abreu; Oliveira; Silva, 2013, p. 100).

Nesse espaço territorial de diversidade social, cultural e econômica, ocorreu arbitrariamente o processo de implementação da BNCC, que se caracteriza como:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7).

A partir das orientações da BNCC, são construídas as propostas curriculares dos entes federativos, dos sistemas de educação municipais e das escolas. Antes das mudanças propostas pela BNCC, em 2017, o EM passou por alterações com a aprovação da Lei n.º 13.415/2017, que instituiu uma reforma no EM e alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996), bem como outras legislações educacionais. A estrutura para o EM é nova, mas as finalidades elencadas na BNCC já se apresentavam no artigo 35 da LDB. Sua construção foi influenciada pela lógica da iniciativa privada como o Movimento pela Base (MPB) e a Fundação Lemann. Desse modo, é um documento vinculado às diretrizes neoliberais e contraria os educadores que defendem uma educação pública cidadã e instituições como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que postulam uma educação humana integral.

Apesar de todas as críticas sinalizando que a BNCC do EM é um documento que apresenta lacunas preocupantes, o Ministério da Educação (MEC) conseguiu sua aprovação, seguindo sua implantação em todo o território nacional, inclusive na Ilha de Marajó, espaço este que precisa de estudos *in loco* para subsidiar políticas públicas que atendam dignamente os povos das águas e florestas que compreendem essa territorialidade. Hage e Corrêa (2019) afirmam que no ensino público dispensado ao povo marajoara falta a leitura de Educação Ribeirinha, Educação Popular e Educação do Campo. As experiências que se desenvolvem nos rios, campos e florestas marajoaras são diversas e dinâmicas para passarem despercebidas do processo de formação humana.

2. Metodologia

A investigação se caracteriza como um estudo de abordagem qualitativa, pois:

[...] a pesquisa qualitativa se concentra em símbolos, crenças, valores e relações humanas de determinado grupo social. Para isso, é essencial realizar um estudo

abrangente do objeto de pesquisa, levando em consideração o contexto em que ele está inserido e as características da sociedade em que se encontra [...] (Guerra *et al.*, 2024, p. 4).

A pesquisa adotou como procedimentos de coleta de dados análise documental, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas, realizadas com professores e gestores (diretores e vice-diretores) da escola lócus da pesquisa, localizada em um município marajoara com o maior Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), que apresentava os menores índices de pessoas extremamente pobres e pobres da Ilha de Marajó, escolhida por possuir o maior número de alunos matriculados em 2023. que possuía

Dados os objetivos pretendidos neste artigo, os dados aqui analisados são provenientes de uma análise documental. Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2):

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural [...].

A análise dos documentos contribuiu para a compreensão dos desdobramentos da implementação da BNCC no universo paraense, dado que “[...] o pesquisador que trabalha com documentos deve superar vários obstáculos e desconfiar de inúmeras armadilhas, antes de estar em condição de fazer uma análise em profundidade de seu material [...]” (Cellard, 2008, p. 296).

Posto isso, a análise preliminar dos documentos considerou cinco dimensões: contexto, autor(es), autenticidade e confiabilidade do texto, natureza do texto, conceitos-chave e lógica interna do texto (Cellard, 2008). Selecionados os documentos, procedeu-se à sua análise.

3. Resultados e discussão

Esta seção tem início com a análise dos documentos curriculares sobre o EM que normatizaram e nortearam a(s) proposta(s) curricular(es) do estado do Pará antes da vigência da BNCC. No bojo dessas análises destacam-se a Lei n.º 9.394/1996 (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que influenciaram todo o processo de construção da atual proposta curricular no estado do Pará. Na sequência, as análises referem-se aos documentos normativos e de orientações curriculares estaduais atuais sobre o EM, com a vigência da BNCC. Finaliza-se com a descrição e a análise dos documentos utilizados antes da BNCC e atualmente na escola lócus da pesquisa.

A partir de 1998, majoraram-se os debates referentes à proposta curricular em todo o território brasileiro. Essa efervescência foi motivada por alguns acontecimentos, por exemplo, o lançamento dos PCN do Ensino Médio (PCNEM), em 1997, e a publicação da Resolução

CEB n.º 3, de 26 de junho de 1998, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o EM (Brasil, 1998). No estado do Pará, conseqüentemente, hauriram-se proposições no sentido de atender às normas que vigoraram em nível nacional e que compreendiam um novo modelo curricular para a Educação Básica. Em 1998, o Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE/PA) aprovou a Resolução n.º 761 que normatizou o currículo do EM para a rede estadual. Todavia, a proposta curricular só foi publicada pela Seduc/PA em 2003.

A primeira proposta curricular do EM, identificada por “Orientações para a Implantação e a Estruturação do Modelo Curricular para o Ensino Médio de 2003”, contemplava todos os delineamentos da política curricular sobre o EM que deveria ser efetivada pela rede de educação a partir daquele momento no estado do Pará. Uma informação introdutória foi significativa para as análises, pois nela destacava-se:

Estamos oferecendo à comunidade docente e à sociedade em geral a Proposta de CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS fruto de discussão conjunta entre representantes de Escolas da rede pública estadual, particular e universidades públicas (UEPA e UFPA), com o objetivo de estar dando continuidade à implantação da reforma curricular para o Ensino Médio, bem como fazer frente às exigências do mundo em constante mudança (Pará, 2003, p. 4).

Destaca-se a impossibilidade de analisar se realmente a proposta foi colhida de um debate coletivo participativo, pois não se encontraram informações sobre as etapas que envolveram a construção do documento. Entretanto, a elaboração contou com a participação de entidades de notório reconhecimento da sociedade paraense, por exemplo, a Universidade Estadual do Pará (Uepa) e a Universidade Federal do Pará (UFPA), o que pode suscitar um parecer positivo referente aos debates e o envolvimento de atores sociais locais no processo de elaboração da proposta.

Inicialmente, a proposta oferecia informações básicas sobre as mudanças ocorridas no EM a partir de 1998. A Matriz Curricular para o EM era composta por duas partes, a saber: a Base Nacional Comum (BNC) e a Parte Diversificada. A BNC era constituída por três grandes áreas curriculares: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática.

Nessa nova estrutura curricular, ocorreu um aumento da carga horária:

A carga horária total do Ensino Médio na rede estadual no Pará superará o mínimo obrigatório estabelecido por lei (2.400 horas), já que no diurno ficará com um total de **3.760 horas**, sendo necessário que a estruturação do horário escolar em 6 (seis) tempos de aula com duração de 45 (quarenta e cinco) minutos cada módulo-aula. Este aumento deverá resultar numa melhoria da qualidade do ensino, tal como já ocorreu a partir de 1997, quando a carga horária foi estendida para 3.200 horas (Pará, 2003, p. 5, grifo do autor).

A partir do excerto anterior, parece claro que a proposta compreendia que o aumento de carga horária levaria a uma melhoria da qualidade do ensino, entretanto não há um texto mais aprofundado e esclarecedor que justifique essa expectativa. Além disso, cabe questionar essa expectativa, dadas as especificidades do estado do Pará – basta aumentar a carga horária? Na proposta encaminhada ao CEE/PA, o período diurno teria 3.760 horas, como já citado, e o noturno 2.400 horas, o que estava prescrito legalmente, pois este último recebeu um tratamento diferenciado (Pará, 2003). Todavia, após profunda análise, o CEE/PA emitiu o Parecer n.º 377/1998 e recomendou o aumento da carga horária do período noturno para 2.760 horas e cinco aulas diárias com o tempo de 45 minutos cada. Ainda assim, o ensino noturno parece não ter recebido a mesma atenção das normativas que vigoraram e delinearam as políticas curriculares nesse período. Como a Lei n.º 9.394/1996 (LDB), no artigo 24, inciso I, define que “[...] a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (Brasil, 1996), a lei deixa a cargo dos sistemas de ensino o aumento ou não da carga horária anual. Essa possibilidade, se por um lado fortalece a autonomia e permite adaptação às realidades locais, por outro, pode gerar desigualdades, fragmentação e dificuldades de implementação, principalmente em sistemas de ensino com capacidades financeiras e estruturais diversas.

Percebe-se que o documento nasceu à luz de projetos educacionais enraizados nos ideais neoliberais. Zotti (2015) garante que, a partir dos anos 1990, a ingerência das políticas educacionais com vieses mercadológicos concebidos nas entranhas de um ideário de economia privatista passou a dominar o contexto educacional brasileiro. A autora destaca uma “[...] articulação entre as reformas curriculares do ensino médio e o desenvolvimento econômico brasileiro, profundamente submisso às transformações e contradições do setor produtivo em nível mundial” (Zotti, 2015, p. 2).

Referente à Parte Diversificada, havia critérios para sua composição. Para o período diurno, a escola escolheria “[...] duas disciplinas/ano (na 2.ª e 3.ª séries), que ficaria, assim, com um total de 5 disciplinas (já que Língua Estrangeira está nela) [...]” (Pará, 2003, p. 6). No entanto, no período noturno, a escola deveria optar por “[...] uma disciplina/ano (na 2.ª e 3.ª séries), ficando, assim, com um total de 3 disciplinas (já que Língua Estrangeira está nela)” (Pará, 2003, p. 6). Além disso, as escolas deveriam levar em consideração os seguintes critérios: necessidades dos alunos, reveladas pelos percentuais de seu rendimento nos anos anteriores, disponibilidade de professores e condições materiais de infraestrutura, quando se tratar da

disciplina informática na educação (Pará, 2003). Era preciso, ainda, observar a lista de disciplinas que compunham a Parte Diversificada, pois suas escolhas deveriam coadunar com toda uma conjuntura escolar que envolvia o cotidiano dos alunos.

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Cabe assinalar que a proposta de 2003 não definia os componentes que deveriam constituir a parte diversificada, apresentava somente uma relação para servir como base de oferta. Há aqui, também, dois aspectos a considerar. Ainda que a flexibilidade e uma possibilidade de contextualização sejam possíveis, podem acarretar em desigualdades de oferta, fragmentação curricular, dependência de condições locais e disponibilidade docente, perda de coesão e intencionalidade formativa, além de dificuldades de acompanhamento pela SEDUC.

Associadas à questão dos componentes curriculares da Parte Diversificada, estavam as exigências relativas à formação docente. Inicialmente, havia um requisito para habilitar um docente a ministrar determinada disciplina, entretanto, caso a habilitação não fosse atendida, era considerado o que se denominava uma habilitação a título precário. Por exemplo, no caso da disciplina Ecologia, estava habilitado a ministrar o docente que tivesse pós-graduação em Educação Ambiental, Licenciatura em Biologia ou Licenciatura em Geografia, e a habilitação a título precário era para Engenheiros Agrônomos. Outras disciplinas como Organização e Normas do Trabalho e Segurança e Higiene do Trabalho só apresentavam as exigências de habilitação a título precário. O desdobramento dessa flexibilização é preocupante, pois

O estado do Pará tem enfrentado muitos desafios no sentido de implementar e executar as matrizes curriculares, mas o principal problema está na falta de professores habilitados (licenciados) nos componentes curriculares do Ensino Médio, tornando-se necessária a implementação de política de formação continuada a professores, que contemple o atendimento das demandas maiores de cada município paraense (Lima; Souza, 2021, p. 490).

O Documento Curricular do Estado do Pará para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE/PA) por meio da Resolução n.º 769, de 20 de dezembro de 2018, e a segunda edição, revisada, foi publicada pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (Seduc/PA) em 2019 (Pará, 2019). A partir de 12 de agosto de 2021, quando o CEE/PA, por meio da Resolução n.º 148, aprovou o Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA) – Etapa Ensino Médio, as mobilizações por parte da

Seduc/PA tornaram-se periódicas no sentido de orientar as Unidades Regionais de Educação (URE) e escolas para que o documento passasse a vigorar no início de 2022.

A aprovação dos dois documentos acarretou novos desdobramentos no contexto da educação paraense.

O documento, etapa Ensino Médio, foi sistematizado sobre dois núcleos formativos, Formação Geral Básica (FGB) e Formação para o Mundo do Trabalho (FMT), articulados com a Educação Profissional e Técnica, núcleo diversificado e flexível que se desenvolve por meio dos itinerários formativos (Pará, 2021). O primeiro núcleo é destinado “[...] a consolidação das aprendizagens referentes as quatro áreas de conhecimento curricular, isto é, o núcleo comum do currículo; [...]” (Pará, 2021, p. 22), e o segundo é “[...] responsável pelo aprofundamento e a ampliação das aprendizagens construídas pelos estudantes nas quatro áreas de conhecimento curricular [...]” (Pará, 2021, p. 22). É evidente que se trata de um modelo de currículo integrado e nucleado pelas áreas de conhecimento, que oferece um campo de possibilidades relacionadas aos arranjos curriculares que podem ser adotados no “Novo Ensino Médio”. Para atender o princípio da integração curricular, foi preciso reorganizar as unidades curriculares como “[...] campos de saberes e práticas do ensino, campos de saberes e práticas eletivos (*sic*), projetos integrados de áreas e/ou da EPT e o projeto de vida como unidade curricular obrigatória no ensino médio” (Pará, 2021, p. 22). É importante destacar que esse desenho proposto para o EM no estado do Pará seguiu rigidamente o que a BNCC previu. Nesse sentido, empobreceu a contextualização regional, enfraqueceu o processo democrático e não contribuiu no combate às desigualdades territoriais, tão marcantes no estado do Pará. Ou seja, não traduziu a BNCC para a realidade

O DCE/PA considera três princípios básicos: “[...] Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo, a educação para a sustentabilidade ambiental, social e economia, e a interdisciplinaridade e a contextualização no processo de ensino-aprendizagem [...]” (Pará, 2021, p. 22). De acordo com o documento, a educação pautada por esses princípios contribui para a formação humana valorativa. Nesse sentido, os jovens e todos aqueles que fizeram o EM se tornarão ativos e críticos em contextos diversos. Similarmente à BNCC, o DEC/PA enaltece, pelos menos em nível teórico, o protagonismo juvenil. Dessa forma, seguindo as determinações do novo modelo curricular do estado do Pará, são asseguradas aos jovens garantia dos direitos à educação e garantia social das aprendizagens. Silva, Britto e Ferreira (2025, p. 3), pesquisadores “[...] Imersos na realidade amazônica paraense, diversa e heterogênea [...]” entendem “[...] que um currículo de ensino médio

proposto para esta realidade não pode expressar-se de forma homogênea, desconsiderando suas singularidades. E, apesar de o DCEPA se esforçar para se afastar da BNCC, tentando, inclusive dar outra concepção teórica ao documento, não consegue.”

Outro aspecto da nova estrutura do DCE/PA é o projeto de vida, que coexiste com outros elementos que foram incorporados a partir da BNCC. São componentes novos inseridos no currículo do “Novo Ensino Médio” que, a princípio, ajudariam na formação dos jovens, porém não se pode ainda ponderar acerca dessa questão, pois o processo de implementação foi concluído em 2024.

Apesar da aparente manifestação de alinhamento com uma proposta curricular holística sobre o contexto vivido pelos povos paraenses, o que se evidencia no DCE/PA é a forte presença da racionalidade técnica. Isso fica claro nos estudos de Oliveira e Fürkotter (2022, p. 1699). Os autores esclarecem que “[...] o currículo impetrado no âmbito educacional paraense obedece a uma lógica verticalizada e tudo indica que a escola ainda assume o mero papel de executora das propostas curriculares pensadas e organizadas em estruturas piramidais superiores de onde emanam decisões”. São realmente questionáveis os interesses implícitos no DCE/PA, e os resultados da efetivação dessa “Nova” Proposta Curricular fornecerão elementos para futuras análises.

A análise documental também previa as normativas construídas pela escola lócus da pesquisa, como o PAE e o PPP. Para dialogar com esses documentos, foi necessário ter como suporte a Lei n.º 9.394/1996 (LDB) e o documento da Seduc/PA, que contém as orientações para a elaboração do PPP da escola.

Cabe observar que o PPP estava em construção e, por essa razão, o PAE era o documento que orientava as atividades desenvolvidas pela escola. Indagou-se sobre o PPP anterior e a gestão escolar informou que o documento havia desaparecido. Isso impossibilitou a análise daquilo que direcionava a escola, porquanto o objetivo principal do PPP de uma escola é “[...] orientar o trabalho desenvolvido em todas as instâncias que nela estão inseridas ou associadas e envolve questões administrativas, pedagógicas e políticas (Guedes, 2021, p. 2). Além disso, o desaparecimento do PPP é grave, pois não basta elaborá-lo, a partir dele é preciso “[...] implantar um processo de ação-reflexão, ao mesmo tempo global e setorializado, que exige o esforço conjunto e a vontade política da comunidade escolar consciente da necessidade e da importância desse processo para a qualificação da escola, de sua prática, e consciente, também, de que seus resultados não são imediatos (Bussmann, 2013, p. 37). É esse processo que resultará em:



[...] uma escola autônoma e participativa na construção de ferramentas pedagógicas voltadas para a cidadania. (*sic*) e edificação de uma escola mais ousada, que repense e planeje suas próprias ações, que se comprometa com a realidade da educação nacional em sintonia com a realidade educacional local e que aborde os princípios democráticos de liberdade de escolhas e igualdade de direitos (Guedes, 2021, p. 2).

A proposta em construção apresentava desafios que se analisam a seguir. Percebeu-se, inicialmente, que o documento não contemplava as dimensões que envolvem a construção de um PPP, conforme detalhadas no documento Projeto Político-Pedagógico – Etapa Ensino Médio (Pará, 2022). Aspectos relacionados à infraestrutura apareciam com demandas voltadas para a aprendizagem dos alunos e material didático, por exemplo. Além disso, o PPP destacava problemas que precisavam de solução, sem mencionar estes surgiram de reuniões com a comunidade escolar. Essa dúvida veio à tona, pois, por ocasião da ida à escola lócus de pesquisa, para receber o PPP e o PAE, tomou-se conhecimento de que não havia atas de reuniões, e não ficou claro se ocorreram reuniões e não foram registradas ou se nem existiram esses momentos. Trata-se de algo preocupante, uma vez que a construção e a implementação de uma proposta pedagógica envolvem participação coletiva, caso contrário, ignoram-se aspectos sociais, culturais e econômicos que compreendem a instituição escolar. Trata-se de:

[...] uma postura epistemológica frente à realidade social, que se enraíza no diálogo entre múltiplos saberes e múltiplas dimensões e escalas, recolocando essa realidade quanto à diversidade de novas leituras e da emergência de novos sujeitos capazes de exercer seu protagonismo no seu lugar e no mundo [...] (Hage; Corrêa, 2019, p. 127).

O aporte dos autores coaduna com as ponderações de Cândido e Gentilini (2017), quando afirmam que a escola precisa comunicar-se com o contexto para perceber o que é mais urgente.

A análise do PPP revela que a escola consegue identificar seus problemas, mas a limitação consiste nas ações propostas, que denotam falta de articulação com o problema a ser resolvido. Essa inconformidade é elucidada pelo estudo de Silveira e Mello (2021), para quem a falta de contextualização da prática educativa ocasiona a recorrência dos problemas. Diante desse aporte, compreende-se por que a instituição não consegue resolver questões como a evasão escolar e o alto índice de reprovação. Gonçalves (2020, p. 5) assegura que “[...] o PPP é um dos caminhos instituídos, ou seja, um dos mecanismos da gestão democrática, para essa mudança, o elo entre o pensar e o agir, para que as soluções encontradas não sejam apenas formais, [...]”, mas perpassem pelo viés das demandas que urgem por soluções no âmbito da escola. No mesmo sentido, é preciso observar que “[...] o PPP deve ser instrumento de constante discussão no sentido de identificar as ações cumpridas e a necessidade de rever metas, tornando-o assim um documento em movimento construído no ambiente escolar constantemente

avaliado” (Guedes 2021, p. 6). Isso faz com que a escola esteja atenta às “vozes sociais” que, segundo Lima e Kern (2022), devem ecoar sempre nos debates escolares.

É importante salientar ainda que “[...] as mudanças nas práticas educativas requerem reflexão, autoentendimento e o desenvolvimento de novas capacidades, habilidades e competências por parte de todos os envolvidos nos processos educativos” (Sarmento; Casagrande, 2015, p. 6), pois, se não adentrar na origem dos problemas e, sobretudo, sem a participação coletiva, é difícil encontrar soluções para equacioná-los. Os autores destacam ainda que vivemos tempos de profundas mudanças sociais influenciadas por aspectos científicos e tecnológicos. Assim, as mudanças demandam envolvimento da comunidade escolar, diagnóstico aprofundado da realidade e contexto escolar, definição de objetivos claros, e conhecimento das necessidades dos alunos e professores, que devem fundamentar um projeto “vivo”, avaliado, revisto e adaptado continuamente.

O PPP deve questionar o contexto social da escola. Seu propósito é buscar com suas ações melhorias para a vida das pessoas que usufruem da educação escolar. Assim, “[...] planejar e construir um projeto político pedagógico é ter compromisso com uma educação de qualidade e participativa, é a união entre escola e comunidade, comunidade e escola, pois ambos são indissociáveis. É trilhar um caminho com foco na aprendizagem, participar de opiniões e responder os questionamentos” (Trindade *et al.*, 2015, p. 4), ou seja, sem planejamento coletivo fica inexequível atingir resultados satisfatórios. Cada escola é um mundo de vivências e experiências peculiares. Os autores ainda mencionam que cada escola tem suas particularidades e especificidades que são características exclusivas. Assim, “[...] a identidade, a visão de mundo, a utopia, os valores, os objetivos, os compromissos da unidade educativa” (Trindade *et al.*, 2015, p. 5) são aspectos que a construção do PPP precisa considerar, caso contrário, a escola não terá vínculo efetivo com sua realidade social. Igualmente, é importante a escola estabelecer prioridades em suas ações. Dessarte, Veiga (2013) alerta que é primordial questionar quais as ações prioritárias e exequíveis, por exemplo, o caso do uniforme escolar. Não se contesta seu uso, porém verificou-se se todos os alunos têm condições financeiras para adquiri-lo? Isso compreende o ato situacional que, de acordo com a autora, deve oferecer um diagnóstico das demandas sociais que precisam de empenho da instituição escolar para serem equacionadas. Isso posto, vale destacar o artigo 3.º da Lei n.º 9.394/1996 (LDB), segundo o qual o ensino deve acontecer com base em princípios que são fundamentais, e o inciso I destaca a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Assim, é essencial que a escola favoreça

o ingresso e a continuidade dos estudos por parte dos estudantes, e criar barreiras que limitam a participação do alunado no ambiente escolar é um posicionamento contrário à LDB.

Em seguida, analisa-se o PAE, documento orientador das ações escolares, uma vez que o PPP estava em construção.

Detectou-se um problema grave referente a essa normativa. A escola decidiu que cada período elaborasse seu PAE, o que já demonstra uma fragmentação no trabalho escolar. Some-se a isso que somente o período da manhã construiu sua proposta. Assim, naquele momento, parte da escola funcionava sem nenhum planejamento.

No documento analisado, do período matutino, chamou atenção o objetivo “incentivar a inscrição e preparação para o Enem com simulados prévios e aulas de revisão aos alunos interessados”. Cabe questionar se os alunos desinteressados não receberiam atenção da escola. Entende-se que seria importante questionar os motivos da renúncia à prova do Enem e, a partir dessas informações, criar estratégias para estimular os estudantes sem motivação para participarem da avaliação. De acordo com Peres *et al.* (2024, p. 6), o planejamento deve acontecer a partir de um diagnóstico da realidade de sua execução, e “[...] é crucial abordar a caracterização do contexto em que a escola está inserida, considerando sua situação econômica, social, política e cultural [...]”. Sem essa contextualização, o planejamento fica desvinculado da realidade vivenciada pelos membros da comunidade escolar. Isso o torna um documento vazio e sem função social.

Destaca-se, ainda, que o PAE apresentou lacunas no processo de sua execução, suas ações não consideram a diversidade de fatores que envolvem a escola, por exemplo, Educação do Campo e Educação Popular, ou seja, ignoram o contexto local.

Concluimos esta seção considerando que existem dois desdobramentos cruciais. O primeiro é a falta de articulação do PPP com as demandas sociais, econômicas e culturais locais, o que leva a inferir que os princípios que vigoram a partir da BNCC obstruem a participação coletiva nas tomadas de decisão na escola, bem como impõem uma formação humana alienante e subserviente ao modelo de economia de mercado. O segundo desdobramento que se manifestou com veemência foi a ausência das discussões que envolvem Educação Ribeirinha, Educação Popular e Educação do Campo, o que é fundamental, pois articula a luta por vários direitos como a terra, o território e a educação (Hage; Corrêa, 2019).

Assim, o Documento Curricular do Estado do Pará, etapa Ensino Médio, ignorou as expectativas e as experiências dos povos das águas e das florestas que vivem na Ilha de Marajó, que entrecruzam rios, campos, florestas, coletando açaí, realizando a pesca, praticando a



agricultura de subsistência e pastoreando o gado. Isso posto, quais sua utilidade e contribuição na formação escolar do povo marajoara?

Considerações finais

Os resultados da análise documental revelam que se trata de uma proposta curricular imposta, com princípios que atendem exclusivamente a racionalidade neoliberal, que propaga os propósitos privatistas e mascara o processo de formação humana. Ainda que tenham ocorrido debates, não consideraram, por exemplo, o Movimento de Educação do Campo que luta pela implementação de políticas educacionais que atendam dignamente os povos das águas e das florestas.

As normativas curriculares do EM no universo paraense atendem aos interesses de organizações multilaterais, que passaram a ter o monopólio sobre a educação em países como o Brasil. Desse modo, o processo de implementação da BNCC e do “Novo” EM prestou serviço à lógica da economia de mercado em detrimento das expectativas econômicas, sociais e culturais dos povos marajoaras. Os debates não contemplaram os ribeirinhos e quilombolas identificados como povos das águas e das florestas.

Esta investigação apresenta limitações e contribuições. No que diz respeito às limitações, destaca-se a falta do PPP da escola, que estava em processo de construção no decorrer da pesquisa. Outra dificuldade encontrada se refere ao PAE, pois suas orientações só contemplavam o período da manhã. Isso restringiu o acesso do pesquisador a mais informações sobre o lócus da pesquisa. No que tange às contribuições, os resultados provocam inquietações que podem fomentar novos estudos, fortalecer os debates sobre a oferta do EM na Ilha de Marajó e colaborar para que as políticas públicas atendam dignamente os povos marajoaras.

Referências bibliográficas

ABREU, W. F.; OLIVEIRA, D. B.; SILVA, É. S. (org.) **Educação ribeirinha: saberes, vivências e formação no campo**. 2. ed. Belém: GEPEIF-UFPA, 2013.

BRASIL. Senado Federal. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 3. ed. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/559748/lei_de_diretrizes_e_bases_3ed.pdf. Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998. Disponível em https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 30 set. 2025.



BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 abr. 2021.

CAETANO, M. R. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base? **Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 2, p. 65-82, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9993/6548>. Acesso em: 14 fev. 2025.

CÂNDIDO, R. K.; GENTILINI, J. A. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **RBPAE**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 323-336, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/70269/43509>. Acesso em: 26 set. 2023.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J.; GROULX, L.; LAPERRIERRE, A.; MAYER, R.; PIRES, Á. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

FERRAZ, L. R. **O cotidiano de uma escola rural ribeirinha na Amazônia: práticas e saberes na relação escola-comunidade**. 2010. 237 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-20092011-135047/publico/LidiaFerraz.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2021.

GONÇALVES, Í. B. P. Reflexões sobre a construção democrática do Projeto Político Pedagógico da escola no contexto da BNCC: desafios e perspectivas. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 18, p. 153-166, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4508>. Acesso em: 26 set. 2023.

GUEDES, N. C. A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4815>. Acesso em: 26 set. 2023.

GUERRA, A. L. R.; STROPARO, T. R.; COSTA, M.; CASTRO JÚNIOR, F. P.; LACERDA JÚNIOR, O. S.; BRASIL, M. M.; CAMBA, M. Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica. **Revista de Gestão e Secretariado – GeSec**, São José dos Pinhais, v. 15, n. 7, p. 1-15, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/4019/2531>. Acesso em: 13 fev. 2024.

HAGE, S. A. M.; CORRÊA, S. R. M. Educação popular e educação do campo na Amazônia: análise a partir de movimentos sociais. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Nova Iguaçu, v. IV, n. 7, p. 123-142, 2019. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/301>. Acesso em: 12 jul. 2024.

LIMA, A.; KERN, C. Base Nacional Comum Curricular: reflexões sobre a gestão democrática e participativa para a reelaboração de Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de educação básica. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 6, n. 2, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/7742/6518>. Acesso em: 4 nov. 2023.

LIMA, M. C.; SOUZA, M. M. Estrutura curricular: reflexões sobre o ensino médio no estado do Pará. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 40, p. 465-492, set./dez 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47176/30300>. Acesso em: 6 fev. 2022.

OLIVEIRA, F. M. S.; FÜRKOTTER, M. O Novo Ensino Médio: problematizações acerca do documento curricular da rede de educação do estado do Pará. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (ENEPE), XXVII., 2022, Presidente Prudente. **Anais [...]**. Presidente Prudente, SP: Unoeste, 2022a. p. 1697-1711. Disponível em: <https://www.unoeste.br/Areas/Eventos/Content/documentos/EventosAnais/805/Humanas/Educa%20c3%a7%20a3o.pdf?v=1>. Acesso em: 27 nov. 2024.

OLIVEIRA, F. M. S. **Desafios da Base Nacional Comum Curricular do ensino médio: percepções e perspectivas de docentes e gestores(as) da Ilha de Marajó**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2025. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1728>. Acesso em: 27 nov. 2025.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. Secretaria Especial de Promoção Social. Secretaria Executiva de Educação. **Proposta Curricular 2003 Ensino Médio**. Belém: Seduc/PA, 2003. Disponível em: http://www.lefgb.fe.ufrj.br/wp-content/uploads/2013/02/Proposta-Curricular_PA.pdf. Acesso em: 28 set. 2025.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará. **Documento Curricular do Estado do Pará para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Belém: Seduc/PA, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/bncc/Documento%20Curricular%20Para%20Educacao%20Infantil%20e%20Ensino%20Fundamental%20Do%20Estado%20Do%20Para-c304d.pdf>. Acesso em: 28 set. 2025.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio**. Belém: Seduc-PA, 2021. v. II. Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/ProBNCC_DCEPA-12072021_compressed-3b8b0.pdf. Acesso em: 28 set. 2025.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará (Seduc/PA). **Projeto Político-Pedagógico** – Etapa Ensino Médio. Orientação para Escolas da Rede Estadual de Ensino Médio do Estado do Pará. Belém, PA: Seduc-PA, 2022. Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/PROJETO_POLITICO_PEDAGOGICO-bb752.pdf. Acesso em: 30 fev. 2024.

PERES, E. S.; NERIS, J. O.; PERES, V. S. T.; SILVA, J. M. Planejamento Escolar: a importância na construção do cotidiano educacional. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 876-886, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/12956/6217>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/0>. Acesso em: 28 set. 2025.

SARMENTO, D. F.; CASAGRANDE, C. A. A construção do Projeto Político Pedagógico: contribuições da pesquisa-ação colaborativa. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Porto, v. 23, n. 65, p. 1-18, jul. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275041389035.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2023.

SILVA, T. O.; BRITTO, L. P. L.; FERREIRA, E. P. Ferreira. Documento Curricular do Estado do Pará do Ensino Médio: incongruências da proposta curricular para a Amazônia Paraense. **Educação em Revista**, Marília, v. 26, e025024, 2025. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/17556>. Acesso em: 27 nov. 2025.

SILVEIRA, F. F.; MELLO, M. A. S. Papel da gestão escolar na reestruturação curricular a partir da Base Nacional Comum Curricular na visão de suas gestoras. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 5, n. 1, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/6639/5668>. Acesso em: 5 nov. 2023.

TRINDADE, L. M.; PINTO, L. B. F.; CAVALCANTE, M. N.; ALMEIDA, R. S. Projeto Político Pedagógico: a gestão e a função social da escola para a comunidade. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, v. 69, n. 1, p. 1-16, 2015. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_equipeppp_0.pdf. Acesso em: 27 jan. 2024.

VEIGA, I. P. A. (org.). **O Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013.

ZOTTI, S. As reformas curriculares do Ensino Médio no Brasil nos anos 90. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 10, n. 19, p. 167-179, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://e-evista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/11698/8510>. Acesso em: 25 maio 2023.

O currículo integrado do Instituto Federal do Ceará frente à flexibilização curricular do Novo Ensino Médio: posições, encaminhamentos e contradições¹

The integrated curriculum of Federal Institutes in the face of the curricular flexibility of the New High School: positions, directions and contradictions

John Mateus Barbosa²

Wiron de Araújo Holanda³

Resumo:

Este artigo objetiva analisar as repercussões das recentes reformas educacionais em cursos ofertados na rede federal de ensino médio, especialmente após a Lei n.º 13.415/2017, que recebeu a nomenclatura de *Novo Ensino Médio* (NEM). A pesquisa buscou responder às seguintes questões: 1) Qual o conteúdo da disputa hegemônica posta a partir da Lei n.º 13.415/2017 nos Institutos Federais (IFs)? 2) Qual tem sido a posição assumida pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE) frente à flexibilização curricular? 3) Como tem sido realizado o processo de reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) no contexto do NEM? Do ponto de vista metodológico, a pesquisa analisou documentos oficiais produzidos pelo Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), IFCE e PPCs de ensino médio integrado do IFCE, *campus* Iguatu. A fundamentação teórica está alicerçada em autores do Materialismo Histórico e Dialético. Concluímos que, apesar da defesa do ensino médio integrado em documentos oficiais, a rede federal de ensino tem aderido à flexibilização curricular proposta pelo NEM de maneira silenciosa e gradativa, tomando como estratégia a conciliação de ambas as concepções. No IFCE, essa adesão teve como resultados o abandono da concepção de educação politécnica que orienta filosoficamente a noção de currículo integrado dos IFs e o atrofiamento da Formação Técnica e Profissional (FTP) de nível médio.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Ensino Médio; Currículo; IFCE; Flexibilização Curricular.

Abstract:

The article analyzes the impacts of recent educational reforms on courses offered in the federal secondary education network, especially after Law n° 13,415/2017, which received the nomenclature of New Secondary Education (NEM). The research sought to answer the following questions: 1) what is the content of the hegemonic dispute posed by Law n° 13,415/2017 in Federal Institutes (IFs)? 2) What has been the position taken by the Federal Institute of Ceará (IFCE) regarding curricular flexibility? 3) How has the process of reformulating PPCs been carried out in the context of NEM? From a methodological point of view, the research analyzed official documents produced by the Teaching Directors' Forum (FDE) of the National Council of Institutions of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education (CONIF), IFCE and PPCs of integrated secondary education at IFCE, *Iguatu campus*. The theoretical foundation is based on authors of Historical and Dialectic Materialism. We conclude that despite the defense of integrated secondary education in official documents, the federal education network has adhered to the curricular flexibility proposed by the NEM

¹Artigo elaborado a partir da pesquisa em rede intitulada: *O Novo Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e nas Escolas Técnicas Estaduais dos estados do Ceará, Pará e Pernambuco* (financiada pela Chamada CNPq/MCTI/FNDCT n° 18/2021 – Faixa B – Grupos Consolidados).

² Doutor em Educação. Docente EBTT do Instituto Federal do Ceará, *campus* Iguatu. Líder do Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão no Ensino Médio – LEPEEM. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-4044-7072>. Email: john.mateus@ifce.edu.br.

³ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Docente EBTT do Instituto Federal do Ceará, *campus* Iguatu. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5123-370>. E-mail: wironhol@gmail.com

in a silent and gradual manner, taking as a strategy the conciliation of both concepts. At IFCE, this adherence resulted in the abandonment of the conception of polytechnic education that philosophically guides the notion of an integrated curriculum of IFs and the atrophy of secondary-level technical-professional training (FTP).

Keywords: Educational Policies; High School; Curriculum; IFCE; Curricular Flexibility.

Introdução

Os resultados e as reflexões trazidos neste artigo buscam contribuir com o debate acerca das repercussões das recentes reformas educacionais em cursos ofertados na rede federal de ensino médio, especialmente após a Lei n.º 13.415/2017, que recebeu a nomenclatura de *Novo Ensino Médio* (NEM), bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT), definidas pelo Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Resolução CNE/CP n.º 1, de 5 de janeiro de 2021).

A justificativa para a reorganização curricular do ensino médio tem sido balizada no argumento de que o número excessivo de disciplinas consideradas tradicionais e divididas em “caixas” disciplinares tem colaborado para a produção de uma escola enfadonha e deslocada da vida do estudante. Seria essa estrutura curricular, portanto, a principal causadora de fenômenos ligados à evasão e problemas de aprendizagem em conteúdos básicos (Brasil, 2016).

Como alternativa se propõe uma estrutura curricular flexível, organizada sob a lógica de itinerários formativos e pautada pelos interesses dos estudantes. Caberia à escola garantir que o percurso escolar do estudante esteja orientado, pedagogicamente, a desenvolver seu protagonismo juvenil, habilidades empreendedoras, competências socioemocionais e seu projeto de vida. Do ponto de vista das ofertas de educação técnica e profissional de nível médio, os formuladores da proposta também asseguram que a flexibilização curricular beneficiará os(as) alunos(as) mais pobres, uma vez que promete dar acesso a uma formação profissional de maneira mais direta e instrumental, já que não precisarão enfrentar “conteúdos desnecessários” para sua qualificação e/ou habilitação profissional (Brasil, 2016).

Dentre as mudanças curriculares propostas na Lei n.º 13.415/2017 e na Resolução CNE/CP n.º 1/2021, uma que afeta diretamente a viabilização da concepção de ensino médio integrado que orienta os pilares educativos, científicos e tecnológicos dos Institutos Federais (IFs) é a estruturação da carga horária. Propõe-se que a parte do currículo destinada aos conteúdos escolares ligados à Formação Geral Básica (FGB), isto é, às chamadas disciplinas propedêuticas, tais como português, matemática, geografia, história, química, dentre outras, não

pode ultrapassar o limite de 1.800 horas em toda a formação. Além disso, apenas português e matemática seriam disciplinas obrigatórias nos três anos de formação (Brasil, 2017; 2021).

Como se pode observar, essa nova estrutura e concepção curricular pressupõe apagar diferenças substantivas entre as modalidades integrada, concomitante e flexível – tomando esta última como referência. No arranjo flexível o(a) estudante pode cursar o itinerário técnico-profissional de forma paralela ou após a FGB (1.800 horas), seja na mesma instituição ou em unidades escolares distintas, podendo até compor parte ou toda a carga horária destinada à Formação Técnica e Profissional (FTP) com cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou, até mesmo, cursos de curta duração, organizados por módulos em parceria com o setor privado (Brasil, 2018a).

A despeito das promessas presentes na proposta de currículo flexível, observa-se que suas proposições enfraquecem a perspectiva “unitária” da modalidade integrada e a substituem por uma proposta, no máximo, “complementar” que justapõe FGB e FTP.

1. Notas teórico-metodológicas

A pesquisa que deu origem a este artigo se caracteriza como avaliação de políticas e programas governamentais de corte social. Seus marcos epistemológicos estão fincados nas ciências humanas/sociais e partem de um padrão de uma concepção epistemológica de ciência que não se reduz a uma simples mensuração do “[...] sucesso/fracasso das intervenções estatais na área social, através da construção de métodos avaliativos pautados em critérios definidos a priori” (Castro, 1988, p. 5). Diferentemente dessas perspectivas, partimos da compreensão das políticas educacionais como o conjunto de ações do Estado no setor da educação e que são fontes ricas de acesso às formas e ao conteúdo dos conflitos e antagonismos de grupos e classes sociais. Por esse motivo, nossa perspectiva teórico-metodológica parte de autores situados no Materialismo Histórico e Dialético visando à compreensão das múltiplas determinações que produzem a política educacional.

Buscamos responder nas seções que se seguem as seguintes questões correlacionadas: 1) Qual o conteúdo da disputa hegemônica posta a partir da Lei n.º 13.415/2017 e seu modelo de currículo flexível nos IFs? 2) Qual tem sido a posição assumida pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE) frente à flexibilização curricular no contexto da rede federal de educação? 3) Como tem sido realizado o processo de reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) no contexto do NEM? Para tanto, lançamos mão da análise de documentos oficiais produzidos pelo Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) do Conselho Nacional das Instituições

da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), IFCE e PPCs de ensino médio integrado.

Ademais, valemo-nos da análise de documentos pertinentes à política em análise que, conforme Evangelista e Shiroma (2019, p. 111), “pode ser entendida como produto e expressão de conflitos sociais, arena de luta, histórica; portanto, síntese de relações sociais concretas”. Os documentos analisados foram: a) *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) de 2012* (Brasil, 2012); b) *O Projeto de Lei (PL) n.º 6.840 de 2013* (Brasil, 2013); c) *Lei n.º 13.415 de 2017* (Brasil, 2017); d) *Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal da Educação Profissional e Tecnológica* (CONIF, 2021); e) *Documento norteador dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE (2ª edição)* (IFCE, 2022a); f) *PPCs de ensino médio integrado do IFCE, Campus Iguatu*.

2. Novo Ensino Médio e a flexibilização curricular: ofensivas neoliberais ao currículo integrado e à formação politécnica

No contexto do neoliberalismo, a categoria da flexibilização tem sido recorrentemente mobilizada especialmente no campo econômico, político e jurídico-administrativo, tendo em vista seus nexos orgânicos com a financeirização global da economia, a privatização de setores da administração pública, a desregulamentação de direitos sociais e ambientais, e o aprofundamento dos mecanismos de exploração do trabalho. Dessa forma, a flexibilização, que no âmbito dos direitos sociais tem significado desregulamentação, afrouxamento e relativização, acaba sendo a palavra de ordem do atual momento de crise e esgotamento civilizatório do modo de produção capitalista, porque pressupõe a devastação de qualquer entrave ou barreira à acumulação de capital.

As mudanças na base da produção capitalista, especialmente após a recessão de 1973, que se manifestam na expansão da produção de bens imateriais, na ampliação do setor de serviços, na intensificação do vínculo entre tecnologias de informação/comunicação e mundo laboral – o qual tem desqualificado postos de trabalho e destruído o nexo entre formação e qualificação –, demandaram a construção de novos mecanismos de adaptação e controle do trabalhador, inclusive da forma como ele se percebe no mundo do trabalho. Nessa esteira, passou a ser mais importante lidar consigo mesmo em detrimento de uma formação técnica para lidar e operar a máquina – esta última sendo cada vez mais o “cérebro” do processo produtivo.

É nesse cenário que o discurso da flexibilização aparece nos holofotes da grande mídia e da agenda política institucional brasileira, assumindo a alcunha da inovação e uma perspectiva de futuro. Nas relações trabalhistas, a flexibilização tem sido apresentada como mecanismo de modernização de relações jurídicas rígidas e burocráticas impostas pelo Estado, as quais prejudicam a livre iniciativa e o empreendedor. Essa foi uma das principais narrativas ideológicas encampadas pelo governo presidencial de Michel Temer para aprovação de um conjunto de reformas fiscais e trabalhistas reunidas no programa econômico denominado *Uma Ponte para o Futuro*, lançado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) em 29 de outubro de 2015 (PMDB, 2015). Por sua vez, esse processo é parte de um novo estágio de acumulação capitalista, iniciado em decorrência da crise financeira de 2008, que leva a exploração dos trabalhadores a um novo patamar ainda mais brutal e autoritário, incluindo o desmonte de direitos e de conquistas sociais importantes alcançados pela classe trabalhadora nas últimas décadas.

A reforma do ensino médio iniciada em 2016, sob o expediente legislativo de medida provisória (MP), e a aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, fortemente atravessada pelos interesses formativos dos reformistas empresariais da educação são os correspondentes educacionais desse cenário de reestruturação do capitalismo periférico e de destruição do nexo entre qualificação e postos de trabalho.

A flexibilização curricular, principal estruturante das reformas educacionais contemporâneas, tem advogado que, para estar empregável, o indivíduo necessita de uma formação pautada em competências e habilidades mutáveis, adaptáveis, difusas e voláteis para não ser condenado ao anacronismo e à defasagem dos conhecimentos requeridos pela efemeridade do mercado de trabalho (Ramos 2011). *Empreendedorismo*, *Protagonismo Juvenil*, *Projeto de Vida*, *Escola da Escolha* e outras passam a ser insígnias e lemas educacionais orientadores dos processos de formação escolar da chamada *pedagogia das competências*. Nada mais é do que uma reconversão dos imperativos da ideologia do *capital humano*, como parte das novas demandas de trabalho em sua morfologia contemporânea (desregulamentado, pejotizado, de baixa qualificação e precário) dentro do campo educacional. Essa pedagogia busca a (con)formação psicossocial de trabalhadores(as), polivalência de habilidades tácitas e gerais básicas, formação escolar mínima (com ênfase em disciplinas, como português e matemática) e rápida absorção e traquejo com as novas tecnologias.

No caso das políticas que orientam o ensino médio, especialmente a oferta articulada à educação profissional e tecnológica, é possível observar a inserção gradual da estratégia

pedagógica da flexibilização curricular no arcabouço legal e normativo brasileiro antes mesmo da Lei n.º 13.415/2017. Sua primeira aparição é identificada, ainda que de forma tímida, minoritária e em disputa com a concepção politécnica de educação, na Resolução n.º 6, de 20 de setembro de 2012, a qual define DCNEPTNM, a partir daquele ano, como podemos observar no §2º de seu artigo 3º:

Os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando **itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados**, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema de ensino para a modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Brasil, 2012, p. 2, grifo nosso).

As DCNEPTNM (Brasil, 2012) foram sancionadas quatro (4) anos após a promulgação da Lei n.º 11.892/2008 que cria os IFs. Portanto, ainda que não interferindo na essência do documento, a categoria da flexibilização curricular já sinalizava nesse documento os primeiros tensionamentos e reações, provocados pela hegemonia empresarial, à concepção de educação politécnica que orienta a rede federal de educação, ciência e tecnologia.

Uma segunda ofensiva neoliberal – essa sem qualquer timidez e estruturando a concepção da proposta – pode ser identificada no PL n.º 6.840/2013, de autoria de Reginaldo Lopes, na época deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT), especialmente o disposto no parágrafo §5º de seu artigo 1º, que já previa a reformulação do currículo do ensino médio sob a lógica dos itinerários formativos, similar ao previsto na Lei n.º 13.415/2017. Destacam-se algumas poucas diferenças em relação à legislação de 2017, tais como: conteúdos obrigatórios não restritos ao português e à matemática (art. 1, §1); temas transversais (art. 1, §3); escolha da opção formativa no último ano (art. 1, §5); carga horária total mínima de 4.200 (quatro mil e duzentas) horas para o ensino médio noturno (art. 2º) (Brasil, 2013).

A despeito da ambiência em que estava se dando a tramitação do PL, num contexto de debates e relativa participação da sociedade, incluindo professores e estudantes, o “*corpus*” da concepção neoliberal de educação que viria a ser aprovado no governo de Michel Temer já estava presente na proposta lançada em 2013, especialmente os pressupostos para a estratégia de flexibilização curricular, como se observa na justificativa do projeto: “**tornar o formato atual mais flexível**, de modo a permitir eventuais correções de rumo na vida profissional e/ou acadêmica do estudante do ensino médio [...]” (Brasil, 2013, p. 10, grifo nosso).

Ainda sobre a FTP, além da defesa da flexibilização curricular como se observa acima, o texto, apesar de defender a “continuação do processo de expansão da oferta de vagas na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, buscando interiorizar e democratizar ainda

mais o acesso [...]” (Brasil, 2013, p. 12), prevê que essa oferta possa acontecer em parceria com “[...] acordos de gratuidade com o Sistema S” (Brasil, 2013, p. 12) que possui uma concepção de formação profissional e tecnológica profundamente destoante da prevista no arcabouço legal e normativo dos IFs.

Apenas com o *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff é que a concepção de educação neoliberal que se apoia na flexibilização curricular chega ao poder executivo. De autoria da Presidência da República, o NEM surge inicialmente em 2016 como MP n.º 746/2016, para depois ser sancionada e publicada por Michel Temer no Diário Oficial da União (DOU) como Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Estruturado sob a estratégia pedagógica da flexibilização curricular, o NEM permitia, dentre outras coisas: a) flexibilização curricular por meio de itinerários formativos (art. 3.º e 4.º), sem diálogo com os saberes científicos-escolares e que culminaram em eletivas que possuem perfis de improvisação, amadorismo e que comprometem a seriedade profissional da educação escolar; b) flexibilização do ingresso à docência por profissionais que não tiveram sua formação inicial em licenciaturas (art. 6.º e 7.º); d) flexibilidade para a execução do itinerário formativo técnico-profissional, a partir dos mais distintos arranjos possíveis, de modo que possa ser oferecido pelo setor privado (§ 8.º do art. 4.º) (Brasil, 2017).

Se por um lado o “cartão-postal” do NEM é a flexibilização de possibilidades e arranjos formativos diversos sob a justificativa da liberdade de escolha, por outro, a Lei n.º 13.415/2017 promove estreitamentos curriculares que restringem a parte obrigatória do currículo às disciplinas de português e matemática (art. 3 §3º), além da limitação da carga horária da FGB a um total de 1.800 horas (art. 3 §5º) (Brasil, 2017).

Nesse sentido, entendemos que o NEM, por meio da flexibilização curricular, funciona como um instrumento de desregulamentação do direito à educação na medida em que garimpa e elimina disciplinas clássicas e saberes científicos-escolares, além de encurtar seu tempo pedagógico e preencher o processo de escolarização com insígnias ideológicas de mercado que precarizam a formação.

Esse projeto formativo proposto pelo NEM antagoniza com a concepção de ensino médio integrado que orienta os pilares educativos, científicos e tecnológicos dos IFs (Lei n.º 11.892/2008), incorporado à política educacional brasileira a partir do Decreto n.º 5.154/2004, e que representou um importante avanço em relação à perspectiva de ensino médio dualista (Brasil, 2004; 2008), observada no Decreto n.º 2.208/1997, o qual separou em processos escolares distintos a FGB e a FTP (Brasil, 1997).

Destacam-se também os vários indícios que apontam o ensino médio integrado e, especialmente, sua oferta na rede federal de educação como uma proposta formativa mais qualificada para a juventude brasileira (Araújo; Silva, 2017, p. 13). Do ponto de vista teórico, busca superar uma simples articulação justaposta entre ensino médio e educação profissional, e se estrutura em uma compreensão de formação para o trabalho, influenciada pela concepção de *educação politécnica* (Marx, 1984), *omnilateral e de escola unitária* (Gramsci, 2016) que irrompe a dualidade histórica entre trabalho manual e trabalho intelectual na educação escolar.

Tal compreensão formativa implica a apropriação dos fundamentos científicos e culturais das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho e do desenvolvimento tecnológico, requerendo, portanto, o estabelecimento de uma formação integral pautada pela unidade entre cultura, ciência e tecnologia, corporificada no currículo escolar integrado e orientada por uma perspectiva do trabalho docente que valoriza o tripé ensino, pesquisa e extensão (Araújo; Silva, 2017, p. 188).

Essa concepção de formação está atrelada, por sua vez, a uma dada concepção de mundo que sustenta o compromisso político de superação da sociedade capitalista, sendo esse o horizonte pedagógico da perspectiva *omnilateral* de formação humana, já que sua realização plena envolve a garantia de condições materiais que não podem ser satisfeitas plenamente no modo de produção capitalista – assentado na propriedade privada dos meios de produção, na desigualdade e na alienação do trabalhador. Dessa forma, a formação omnilateral se articula com a categoria do trabalho como seu princípio educativo, visto pelo viés marxista como a atividade humana vital e criadora mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo – o que nos remete ao processo educativo. Por isso, Marx (1984), ao se referir aos processos formativos na perspectiva de superação da sociedade capitalista, a chama de *educação politécnica* ou *educação tecnológica*.

Antagônica à concepção formativa do NEM, que subordina e restringe a formação a uma lógica precoce e unilateralmente mercantil que exige uma rebaixada profissionalização, a concepção de educação politécnica preconiza um modelo escolar que privilegia a formação para a prática social, relegando a formação específica (profissional), inclusive as escolhas que a juventude precisa fazer, para um momento de maior maturação da personalidade do educando, quando teria mais autonomia e bases formativas sólidas já constituídas. Nesse sentido, quando se pensa em formação humana omnilateral, a preocupação com atividade social deve anteceder a preocupação com atividade profissional e orientá-la (Araújo; Silva, 2017, p. 11).

É nessa perspectiva que a *escola unitária e única* é também uma escola desinteressada, ou seja, uma escola que não pode ter suas finalidades pedagógicas reduzidas ao atendimento dos interesses imediatos e instrumentais do mercado.

3. A posição do FDE/CONIF frente à flexibilização curricular: da resistência à negociação resiliente

A rede federal, por meio do FDE/CONIF, tem se posicionado de maneira controversa frente às reformas que incidem na educação profissional e tecnológica pautadas pela flexibilização curricular. É o que pode ser observado no documento intitulado *Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal da Educação Profissional e Tecnológica* (CONIF, 2021). Trata-se de um documento que traz os resultados das análises do Grupo de Trabalho (GT) formado no âmbito do FDE/CONIF e que se propõe a apontar caminhos e possibilidades para a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos IFs frente às mudanças previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT), aprovadas pelo CNE por meio da Resolução CNE/CP n.º 01, de 5 de janeiro de 2021 (Brasil, 2021).

De uma maneira geral, o documento, lançado em abril de 2021 e que possui 17 páginas organizadas em três seções, é atravessado por um posicionamento dubio e, em certa medida, contraditório, o qual objetiva dar um caráter híbrido e conciliatório à análise apresentada no texto. Na primeira seção, intitulada “A educação profissional técnica de nível médio na RFEPCT pós LDB⁴/1996: avanços, tensões e retrocessos”, apresenta-se um quadro histórico destacando as principais políticas públicas para a educação profissional no Brasil. Destaca-se a importância do arcabouço legal constituído após 2004, especialmente o que dá origem à criação dos IFs, constituindo, assim, uma nova concepção de EPT, que supera, parcialmente, o dualismo observado nos anos de 1990, bem como uma identidade institucional e de rede que necessita ser defendida (CONIF, 2021).

A despeito dessa conquista, são apresentadas, no documento, as contradições que se seguiram após o ordenamento legal que instituiu o ensino médio integrado, tais como: “um grande lapso de tempo sem posicionamento efetivo do MEC sobre os fundamentos da nova possibilidade de diálogo entre o [Ensino Médio] EM e a [Educação Profissional Técnica de Nível Médio] EPTNM”, “sua prioridade em relação às outras duas formas de ofertas” que não

⁴ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

a integrada, a demora na emissão de “novas diretrizes sobre a EPTNM no sentido de regulamentar a oferta do EMI, fato que só ocorreu em 2012” e se refletiu em um texto “[...] híbrido no qual ora assume-se a defesa da formação humana integral, ora submete a formação humana à lógica das competências para a empregabilidade” (CONIF, 2021, p. 5).

Na segunda seção, intitulada “Conceitos fundantes da educação profissional”, é feita a defesa da autonomia e identidade da educação profissional centrada na formação omnilateral, no currículo integrado, na politecnia e na “[...] produção de conhecimentos socialmente referenciados e a serviço da emancipação política e social de milhões de jovens e adultos trabalhadores do Brasil” (CONIF, 2021, p. 11).

No entanto, essas duas primeiras seções, de defesa incontestada da identidade dos IFs e do currículo integrado, contrastam com a terceira que sintetiza a posição da rede frente às novas diretrizes curriculares de 2021, intitulada “Posições assumidas e considerações finais”. Nesta seção, apesar de reconhecerem que as diretrizes do NEM “[...] contrariam a ação unificada da [Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica] RFEPCT que, desde 2013, tem discutido essas reformas e constituído um pacto de fortalecimento nacional”, que a subordinação a tais diretrizes “[...] coloca em risco a manutenção da autonomia didático-pedagógica, de criação, oferta e organização curricular de cursos e ações de EPT no âmbito das instituições” e que o “[...] notório saber” carrega sérios riscos para a carreira docente, propõe uma alternativa “negociada” com a proposta do NEM, defendendo “[...] manter a construção dos itinerários formativos de forma integrada, sem a fragmentação proposta como possível, mas não obrigatória, nas reformas educacionais atuais” (CONIF, 2021, p. 12-15).

Como já demonstramos em seções anteriores, a lógica dos itinerários formativos permite, no limite, uma justaposição entre FGB e FTP em caráter de complementaridade, uma vez que são concebidos como percursos distintos. Sobre essa cisão, inclusive, o próprio documento diz que as ofertas de cursos de concomitância externa dos institutos já contemplam essa associação complementar entre duas formações, buscando mais uma vez apaziguar qualquer tipo de tensionamento com a concepção de currículo flexível. Isso sem falar da adoção da BNCC como referência para a construção dos itinerários e, mais especificamente, da FGB, posição assumida no documento.

Seguindo essa mesma linha de negociação resiliente, a posição defendida é a de que as atuais cargas horárias dos cursos de ensino médio integrado, ofertados pela RFEPCT, “[...] já preveem o atendimento ao artigo 26 § 1º das novas DCNGEPT, que define que os cursos de”

ensino médio integrado “terão carga horária que, em conjunto com a de formação geral, totalizará, no mínimo, 3.000 (três mil) horas” (CONIF, 2021, p. 15).

Isso implica dizer que, ao invés do enfrentamento à redução da carga horária dos cursos e, especialmente, do limitador legal da FGB (1.800 horas), o texto cede à proposta afirmando inclusive que a atual organização curricular integrada já contempla essa orientação.

Concluimos que, a despeito da autonomia institucional que dispõem as instituições de ensino técnico integrado ao ensino médio da rede federal de educação para rejeitar e resistir à proposta de flexibilização do NEM, o FDE/CONIF tem optado pela linha de negociação e de resiliência, adotando uma posição de “meio-termo” que tenta combinar a concepção de formação e de currículo do ensino médio integrado com a adoção de orientações da flexibilização curricular posta pela Lei n.º 13.415/2017 e suas diretrizes, especialmente da BNCC, na construção dos componentes curriculares e do esquema da carga horária de 1.800 horas (FGB) mais a carga horária do itinerário técnico, isso tudo com a promessa de não retroceder na concepção de formação integrada e integral, algo que se torna impossível e gerador de muitas contradições, como mostramos em outras seções deste texto.

4. A posição do IFCE frente à flexibilização curricular: da negociação resiliente à subordinação voluntária e abandono da concepção politécnica

Como foi apresentado na seção anterior, o FDE/CONIF buscou acomodar as orientações estruturais para a EPT do NEM com os postulados da concepção politécnica de formação, o que consideramos uma tentativa de “negociação resiliente” frente às ameaças colocadas pela flexibilização curricular à identidade formativa da rede federal de educação, ciência e tecnologia. No entanto, algumas instituições que compõem a rede parecem ter sido muito mais “lenientes” ao processo de incorporação das diretrizes curriculares do NEM para a EPT, como é o caso do IFCE. Para chegarmos a tal conclusão, tomamos como fonte de análise o *Documento norteador dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE*, em sua 2ª edição, que condensa as orientações para o processo de reformulação dos PPCs de cursos integrados em cada *campus* sob indução das diretrizes curriculares para a EPT propostas no NEM (IFCE, 2022a).

Em termos de concepção defendida, identificamos que o documento abandona completamente as discussões que envolvem o conceito de politecnia, formação omnilateral e escola unitária, noções essenciais à identidade educativa dos IFs. Inclusive, não há sequer menção a esses conceitos. Ao contrário, o documento revisiona e altera o sentido de algumas

dessas compreensões, como é o caso do conceito de politecnia e de trabalho como princípio educativo. Na seção 3.1, dos *Princípios norteadores para a elaboração do PPC*, temos como um dos princípios citados: “**centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais**” (IFCE, 2022a, p. 9, grifo nosso).

Como se observa acima, o *trabalho como princípio educativo* é afastado de suas bases ontológicas – as quais pressupõem a superação do trabalho explorado a partir de uma formação omnilateral, como já discutimos aqui – e é (re)apresentado a partir do ideário da pedagogia das competências – que, por sua vez, substitui o conceito de politecnia. Em outro trecho, identificado na seção que trata da “Matriz Curricular” para a formação técnica, a referência ao “trabalho como princípio educativo” é substituída por “mundo do trabalho”, como podemos observar na seguinte parte: “[a matriz curricular] deve ser organizada considerando o desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o **mundo do trabalho**” (IFCE, 2022a, p. 20, grifo nosso).

Compreendemos que a noção de “mundo do trabalho” alude a uma perspectiva formativa reduzida à mera adaptação do estudante às circunstâncias mercadológicas vigentes, chamadas de “mundo do trabalho”, as quais expressam a lógica de acumulação na atual fase do capitalismo, isto é: baixa qualificação técnica especializada (automatizado), precarização combinada com intensificação da jornada laboral e informalização no vínculo do trabalhador com o emprego. É esse “mundo” que demanda uma formação polivalente – e não politécnica – em termos de competências e habilidades profissionais.

Ainda na seção que trata dos princípios norteadores, além do já destacado, temos com outros princípios: “[...] **projeto de vida** como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante; **utilização de estratégias educacionais** que permitam a contextualização, a **flexibilização** e a interdisciplinaridade” (IFCE, 2022a, p. 10-11, grifo nosso).

Como se observa, os princípios norteadores para a organização curricular aderem fortemente às categorias fundamentais que sustentam o discurso oficial do NEM e da BNCC, a exemplo da noção de “projeto de vida”. É a partir desta, buscando educar múltiplas dimensões do estudante (pessoal, cidadã e profissional), que o documento estrutura sua concepção de formação integral, algo observado em outro trecho do documento, ao se amparar no art. 3º, § 7º da Lei n.º 13.415/2017, que traz como um princípio curricular que visa à formação integral “[...]

a construção de seu **Projeto de Vida** e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (IFCE, 2022a, p. 38).

Buscamos identificar no documento qual o perfil formativo docente para trabalhar com os estudantes seu “projeto de vida” e encontramos o seguinte trecho:

Destaca-se que **não se faz necessária formação específica para a lotação** de um ou mais professores no componente curricular do **projeto de vida** [...] contudo, sugere-se que a escolha desse profissional esteja relacionada, prioritariamente, às características, como interesse, empatia, afinidade com a temática, **flexibilidade** e atitude de respeito à pluralidade de aspirações e necessidades dos estudantes e à diversidade de sujeitos que compõem o corpo discente (IFCE, 2022a, p. 40, grifo nosso).

Com base no extrato textual acima, podemos considerar que disciplinas como *projeto de vida*, que ganharam espaço no currículo flexível do NEM, contribuem fortemente com processos de desprofissionalização do trabalho docente na medida em que desqualificam ou relativizam os saberes específicos da profissão e os redefinem a partir de competências voláteis, pragmáticas, tácitas, esvaziadas de seu sentido científico e que fortalecem cenários de amadorismo, voluntarismo e as mais variadas formas de empobrecimento e precarização da profissão.

Com base nas análises aqui empreendidas, constatamos que a noção de formação integral defendida no documento é totalmente desvinculada do conceito de politécnica, do seu caráter ontológico e reduzida ao somatório de dimensões justapostas, fragmentadas e unilaterais sem uma perspectiva de unidade comum à educação omnilateral que tem como eixos o trabalho, a ciência e a cultura. Abandonando a integração enquanto um processo de síntese entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, e uma metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades, em seu lugar se propõe a apropriação de temas transversais ligados ao mundo do trabalho, à diversidade sexual, à promoção e recuperação da saúde mental, ao meio ambiente, à ética, às relações humanas, à educação inclusiva, dentre outros (IFCE, 2022a, p. 31-32), descolados de suas bases ontológicas e históricas. É esse deslocamento conceitual em torno da concepção de formação integral que permite seu rebaixamento de princípio estruturante da formação para uma disciplina pontual no currículo que recebe a denominação *projetos integradores*. Conforme o documento, tais projetos têm por objetivo “[...] promover a **elaboração articulada** dos conhecimentos por meio do **diálogo** entre as diferentes áreas do conhecimento que **integram** os respectivos períodos letivos do curso e a prática real do mundo do trabalho” (IFCE, 2022a, p. 37, grifo nosso).

Baseado nesse trecho, fica evidenciado que a integração, enquanto um objetivo formativo, pedagógico e um princípio estruturante da formação, é substituída por práticas de “diálogos” e “articulações” entre as disciplinas do curso que ficam reféns do voluntarismo e da emulação dos(das) docentes, podendo ocorrer ou não, numa perspectiva pragmatista, fragmentada, precária e, portanto, desconectadas do eixo tecnológico formativo dos cursos.

5. Reformulando PPCs de ensino médio integrado no *Campus Iguatu*: repercussões e contradições da flexibilização curricular

Nesta seção, analisamos os PPCs de cursos de ensino médio integrado ofertados pelo IFCE, *Campus Iguatu*, que passaram pelo processo de reformulação em 2022 sob orientação do documento norteador examinado na seção anterior. Os projetos em exame são dos seguintes cursos: Agroindústria, Agropecuária, Nutrição e Dietética, e Informática.

Num primeiro momento, buscamos construir uma análise mais geral, comparando as cargas horárias dos quatro cursos antes e depois do processo da reformulação. No quadro 1, apresentamos os resultados.

QUADRO 1 – Síntese das reduções (-) e acréscimos (+) em cargas horárias dos cursos de ensino médio integrado do *Campus Iguatu* após reformulação dos PPCs em 2022

	Nutrição	Informática	Agropecuária	Agroindústria	Total (Bruto)
Formação Geral Básica (FGB)	- 560h	-360h	- 640h	- 640h	- 2.220h
Formação Técnica e Profissional (FTP)	- 160h	--	-160h	- 360h	- 680h
Parte diversificada	+ 240h	+ 80h	+ 240h	+ 280h	+ 840h
Total (líquido)	- 480h	- 280h	- 560h	- 720h	- 2.040h

Fonte: Elaboração própria (2025).

Como pode ser observado no quadro acima, os cursos perderam, ao todo, 2.200 horas de carga horária bruta⁵ apenas nas disciplinas da FGB. Isso equivale a mais de 73% do total de carga horária mínima prevista para um curso na atual proposta do NEM (3.000 horas). Em dois dos cursos analisados, Agroindústria e Agropecuária, as reduções ultrapassam 500 horas cada, chegando a 720 horas no curso de Agroindústria.

Quanto às alterações realizadas na FTP, com exceção do curso de Informática, observamos reduções nos demais cursos, todavia menos significativas em comparação à FGB.

⁵ Estamos chamando de “quantidade bruta” aquela porção que desconsidera a compensação (acréscimos) da carga horária da parte diversificada. A diferença entre a quantidade bruta de redução e os acréscimos da parte diversificada constituirá a quantidade líquida de carga horária reduzida em cada curso.

No caso dos cursos de Nutrição e Agroindústria, as 160 horas reduzidas dizem respeito à exclusão nos PPCs da carga horária destinada ao estágio Supervisionado que estava incluída à parte das 1.200 horas de carga horária prevista para a FTP. Em seu lugar, foi criada a disciplina intitulada Prática Profissional Supervisionada (PPS), no entanto, integrada à carga horária da FTP, fato que aponta redução dupla de carga horária nessa dimensão formativa. Como o curso de Informática já foi criado com essa alteração, não houve reduções. Outro aspecto relevante é que os cursos apresentam cargas horárias distintas na disciplina de PPS, a saber, 160 horas (Nutrição), 120 horas (Informática), 80 horas (Agropecuária) e 80 horas (Agroindústria). Além da carga horária de estágio, o curso de Agropecuária ainda obteve mais 200 horas reduzidas na FTP, totalizando 360 horas a menos no processo de reformulação para essa dimensão formativa. Ao todo, 680 horas foram reduzidas em FTP nos quatro (4) cursos.

Os números de carga horária reduzida só não são ainda mais alarmantes em função da “compensação” que faz a dimensão “diversificada” do currículo. Em linhas gerais, essa dimensão é apresentada como eixo articulador da FGB e da FTP e, nesse sentido, prevê a oferta de disciplinas que criem diálogos e interações com outras das duas dimensões formativas, visando a materializar a esperada interdisciplinaridade de arranjos formativos defendida nesse modelo. Ao analisarmos as disciplinas da parte diversificada, identificamos como comuns aos cursos as disciplinas de *Projeto Integrador* e *Projeto de Vida*, com carga horária de 40h cada. Na seção anterior, mostramos que o IFCE dispensa um perfil formativo docente específico para atuar nessas disciplinas, tratando-as como algo genérico, tático e condicionado à “livre iniciativa” docente.

A análise dos planos da oferta da disciplina *Projeto Integrador* nos cursos, com exceção do curso de Nutrição que não a possui, nos fornece elementos sobre o que é trabalhado nesse componente curricular. No caso dos cursos de Agroindústria e Informática, essa disciplina é idêntica e propõe como objetivos:

Integrar os conteúdos estudados nos componentes curriculares através da elaboração e execução de um projeto; **Desenvolver o espírito de liderança; Desenvolver a capacidade de trabalho em equipe; Desenvolver a capacidade de organização e estruturação para a execução de projetos** dentro de uma metodologia; Consolidar os saberes adquiridos no curso (IFCE, 2022b, p. 258, grifo nosso).

Pelo exposto nos destaques em negrito na citação, identificamos que o foco da disciplina é a formação das competências e habilidades propostas na BNCC, as quais nos remetem às cartilhas oriundas do setor de gestão de pessoas do mundo empresarial (liderança, trabalho em equipe, organização, dentre outros).

Algo similar ocorre com a disciplina *Projeto de Vida*. Na análise dos planos desse componente, identificamos que eles são os mesmos nos quatro (4) cursos e que apresentam, entre os objetivos pretendidos, a descoberta “[...] sobre **quem é o estudante, do que gosta e seus pontos fortes**. Construir e definir um **projeto próprio**, que esteja alinhado à construção de uma sociedade mais sustentável, justa e igualitária” (IFCE, 2022c, p. 200, grifo nosso).

Os destaques acima revelam que a despeito da disciplina prometer promover a formação integral do estudante, como vimos neste artigo, demandando uma articulação entre trabalho, ciência e cultura, o que ocorre de fato é uma espécie de *pedagogia de si*, focada na autoformação que remete às famosas “imersões” bastante propagandeadas na mídia e organizada por *coachs* e profissionais do ambiente corporativo-empresarial, os quais contrastam com a função primordial da educação escolar, isto é, a transmissão dos saberes historicamente acumulados. Levar a escola e os docentes, vistos como orientadores vocacionais, a prospectar projetos de vida para os estudantes – se é que isso seja possível – além de desviar as funções escolares para práticas psicoassistenciais focadas em aspectos subjetivistas, íntimos, ainda em construção e que dependem de uma base sólida de conhecimentos e vivências, reforça e naturaliza, no espaço escolar, práticas e atividades voluntaristas, esvaziadas de conteúdos científicos, as quais fogem dos saberes profissionais da docência, fazendo com que a escola se amplie para menos (Algebaile, 2009).

Em síntese, a parte diversificada do currículo, apresentada como eixo que integra FGB e FTP, nada mais é que um espaço do currículo em que a “integração” ocorre no limite entre algumas disciplinas de maneira isolada, dependendo do voluntarismo docente. Além disso, a parte diversificada também funciona como um espaço que acolhe os componentes curriculares “sobrantes” da formação geral, como é o caso da disciplina de língua espanhola (80 horas), observando-se o predomínio de disciplinas focadas na formação psicossocial do estudante, a partir de um viés instrumental, pragmático, estreito e mercadológico.

Por fim, buscamos analisar quais as disciplinas da FGB que mais tiveram perdas em termos de cargas horárias nos quatro (4) cursos analisados. Os resultados podem ser observados no quadro 2.

QUADRO 2 – Quantidade de horas reduzidas por disciplina da FGB nos cursos de ensino médio integrado do IFCE, *Campus Iguatu*

Disciplinas	Agroindústria/ Agropecuária	Nutrição	Informática	Total (Disciplinas)
Educação Física	160h (320h)	160h	40h	520h
Português	80h (160h)	40h	0h	200h

Matemática	80h (160h)	40h	0h	200h
Química	40h (80h)	40h	40h	160h
Física	40h (80h)	40h	40h	160h
Biologia	40h (80h)	40h	40h	160h
Sociologia	40h (80h)	40h	40h	160h
Filosofia	40h (80h)	40h	40h	160h
Língua Espanhola (Parte diversificada)	40h (80h)	40h	0h	120h
História	0h	0h	40h	40h
Geografia	0h	0h	40h	40h
Redação	--	--	40h	40h
Artes	0h	0h	0h	0h
Língua Inglesa	0h	0h	0h	0h
Total (curso)	560h (1.120h)	480h	360h	1.960h

Fonte: Elaboração própria (2025).

Chama atenção o número de horas reduzidas na disciplina de educação física (520h), algo que nos permite questionar sobre a efetividade de um projeto de formação que se pretenda integral, relativizando a importância da educação física que envolve o atendimento das necessidades sociais no campo da saúde, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer. Vale elucidar que, no curso de informática, essa redução foi bem menor em relação aos demais cursos, representando apenas 7,69% do total.

As disciplinas de Português e Matemática têm um alto número de horas reduzidas (ocupando o segundo lugar) em função das cargas horárias que possuíam nos cursos de Agropecuária e Agroindústria, a saber, 360h cada por curso. Como já vimos, essas são as únicas disciplinas obrigatórias previstas pelo NEM e com carga horária pré-estabelecida de, no mínimo 280h, conforme a Resolução n.º 4/2018 (Brasil, 2018b). O curso de Informática não teve reduções nessas disciplinas, porque o PPC anterior foi construído mais recentemente (2015) e antecipando essas mudanças.

O fato de as disciplinas de química, física, biologia, sociologia e filosofia terem uma redução de 40h cada uma nos quatro cursos, totalizando 160h, nos permite inferir que houve uma redução equilibrada nesse grupo de componentes curriculares. Todavia, fica a dúvida sobre quais foram os critérios utilizados para essa redução, uma vez que, ao contrário, no grupo das disciplinas de história, geografia, artes e língua inglesa não houve nenhum tipo de redução.

Pensando nisso, temos os seguintes questionamentos: qual seria a justificativa para a redução de horas apenas no primeiro grupo de componentes curriculares, ainda mais considerando que três cursos, Nutrição, Agropecuária e Agroindústria – em função de seus eixos tecnológicos, respectivamente, ambiente e saúde, recursos naturais e produção alimentícia – estão mais fortemente vinculados a áreas de conhecimento que envolvem as ciências da

natureza (química, física e biologia) e sua relação com fatores sociais (sociologia)? Fatores de outra ordem influenciaram essa tomada de decisão? Quais? Essas perguntas carecem de novos estudos que mergulham ainda mais na realidade empírica que nos serviu de fonte para a realização desta investigação científica.

Considerações finais

As análises aqui empreendidas demonstram que o processo de reformulação de PPCs de ensino médio integrado realizado no IFCE, *Campus* Iguatu, endossaram a submissão de um horizonte de formação integral e integrada não apenas a um modelo estranho e que se choca com a identidade institucional da rede federal de educação, mas também à lógica de desfinanciamento da política educacional, e este caso do ensino médio tem como efeitos imediatos o atrofiamento da formação, condicionada pelo encurtamento de sua carga horária, o enxugamento e a garimpagem de saberes científicos-escolares, bem como o abandono de uma perspectiva de formação integral orientada pela politecnia. Isso implica considerar que a mobilização de vetores de resistência deve ir além da disputa pela concepção ou modelo formativo e alçar com o mesmo afincio o âmbito do financiamento.

Também é relevante reportar que, tomando como universo empírico todo o território nacional, o processo de reformulação dos PPCs sob indução do NEM ocorreu de maneira heterogênea nos mais variados *campi* e, em alguns casos, com muito mais tensionamentos e resistências que o apresentado neste texto, como é demonstrado em pesquisas recentes que apontam caminhos alternativos à “negociação resiliente” encampada pelo FDE/CONIF e que pode ser um contraponto relevante à subordinação voluntária assumida pelo IFCE frente à flexibilização curricular.

A retomada desse debate, a partir de estudos que analisam processos de reformulação dos PPCs em cursos de ensino médio integrado em diferentes lugares do País, tem sido motivada pela promulgação, após embates na câmara e no senado federal, da Política Nacional de Ensino Médio (Lei n.º 14.945/2024), sancionada no terceiro mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva, que, além de reformar o até então modelo vigente desde 2017, traz novas implicações para a oferta de educação profissional e tecnológica de nível médio no âmbito federal (Brasil, 2024). Abre-se, assim, uma nova oportunidade para docentes, estudantes e gestores da rede federal de educação – a partir de amplos processos formativos, da difusão da pesquisa e da extensão, e da ocupação dos espaços políticos de decisão – defenderem, com base

na autonomia assegurada em lei, os princípios formativos da politecnia e do currículo integrado, marcos institucionais que deram origem aos IFs de educação, ciência e tecnologia.

Referências bibliográficas

ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009.

ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. da. **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília, DF: Ed. IFB, 2017. p. 9-19.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394 [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7760, 18 abr. 1997.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394 [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 26 jul. 2004.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 253, p. 1-3, 30 dez. 2008.

BRASIL. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 22, 21 set. 2012.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.840, de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 23 set. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação do novo ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2018a.

BRASIL. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 242, p. 120 a 122, 18 dez. 2018b.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 159, n. 3, p. 19-23, 6 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 162, n. 147, p. 5-6, 1 ago. 2024.

CASTRO, M. H. G. Governo local, processo político e equipamentos sociais: um balanço bibliográfico. **BIB**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 56-82, 1. sem. 1988. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/88/83>. Acesso em: 5 set. 2025.

CONIF. **Análise da Resolução 01/2021/CNE e Diretrizes para o fortalecimento da EPT na Rede Federal da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF: FDE/CONIF, 2021.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, G. S.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. D. (org.). **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: Editora da FURG, 2019. p. 83-120.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. v. 2.

IFCE. **Documento norteador dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE**. 2. ed. Fortaleza: IFCE, 2022a.

IFCE. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroindústria integrado ao ensino médio**. Iguatu: IFCE, 2022b.

IFCE. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Nutrição e Dietética integrado ao ensino médio**. Iguatu: IFCE, 2022c.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: livro primeiro: o processo de produção de capital. 9. ed. Trad. Reginaldo Sant’Anna. São Paulo: DIFEL, 1984. v. 1.

PMDB. **Uma ponte para o futuro**. Brasília, DF: Fundação Ulysses Guimarães, 2015.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Renegadas mas persistentes: as disciplinas escolares no currículo do Ensino Médio

Renegades yet persistent: school subjects in the high school curriculum

Elisabete Zardo Búrigo¹
Bruna Gabriele dos Anjos Jardim²
Beliza Stasinski Lopes³

Resumo:

O texto apresenta uma discussão sobre as dinâmicas pelas quais as disciplinas têm sido rearranjadas e reconfiguradas nos currículos escolares, em tempos de Base Nacional Comum Curricular, de reforma e de reforma da reforma do Ensino Médio. A discussão está ancorada em análise documental e em registros de entrevistas com professores que ministraram componentes dos itinerários formativos, nos anos de 2022 a 2024, em duas escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul. As recomendações para a interdisciplinaridade e para a superação do ensino organizado em disciplinas, reiteradas em Diretrizes Curriculares Nacionais e nos discursos hegemônicos sobre os arranjos curriculares, são contrastadas com os relatos que descrevem a persistência da lógica disciplinar nos currículos praticados nas escolas, embora com valorização desigual das disciplinas. Essa persistência pode ser explicada por uma combinação de fatores, que incluem a disciplinaridade como um componente constitutivo da própria instituição e da cultura escolar, o peso dos exames de acesso ao ensino superior e das avaliações em larga escala nas escolhas da mantenedora e dos estudantes, e a participação das disciplinas na formação e na constituição das identidades e dos saberes docentes.

Palavras-chave: Currículo; Disciplinas escolares; Ensino médio.

Abstract:

The text presents a discussion on the dynamics by which school subjects have been rearranged and reconfigured under the National Common Core Curriculum, the reform of secondary education, and the reform of the reform. It draws on documents and interviews with teachers who taught components of the diversified part of the secondary education curricula from 2022 to 2024 in two state high schools in Rio Grande do Sul. Although the National Curriculum Guidelines and dominant curriculum debates push for interdisciplinarity and moving beyond subject-based teaching, reports show that subject divisions still dominate actual school practice, although with unequal weighting of subjects. This persistence can be explained by a combination of factors, including disciplinarity as a constitutive component of the institution itself and of school culture, the weight of higher education entrance exams and large-scale assessments in the choices of school administrators and students, and the participation of disciplines in the formation and constitution of teacher knowledge and teacher identities.

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); docente da Universidade Federal do Rio Grande Sul, no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1532-7586>. E-mail: elisabete.burigo@ufrgs.br

² Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande Sul (UFRGS); professora de Sociologia da rede estadual de ensino. Foi bolsista Capes. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-2769-7410>. E-mail: jbrunagabriele@gmail.com

³ Mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc); professora de Sociologia da rede estadual de ensino; doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande Sul. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-7067-3142>. E-mail: beliza6@yahoo.com.br

Keywords: Curriculum; School subjects; High school.

Introdução

A organização disciplinar do ensino médio tem se constituído em um dos alvos principais das políticas que pretendem reconfigurar os currículos escolares no Brasil. Responsabilizadas pela fragmentação do conhecimento e do currículo em discursos correntes, defendidas como cruciais para o direito à educação em outras vozes, as disciplinas escolares, nas Diretrizes Curriculares recentes, são renegadas ou escamoteadas, nomeadas genérica e obliquamente como componentes curriculares (Brasil. CNE, 2018a; Brasil. CNE, 2024). Por outro lado, a interdisciplinaridade é afirmada e reafirmada nesses documentos, como valor, estratégia e meta a ser alcançada.

Investigações em curso mostram que no cotidiano escolar das redes, entretanto, a lógica disciplinar e as disciplinas persistem, com importantes variações sobre o peso atribuído a cada uma delas. Neste texto, confrontamos o silêncio dos documentos oficiais com uma discussão sobre as dinâmicas pelas quais as disciplinas têm sido rearranjadas e reconfiguradas nos currículos escolares, em tempos de Base Nacional Comum Curricular, de reforma e de reforma da reforma do Ensino Médio. A discussão está ancorada em dados produzidos por pesquisa de mestrado concluída e pesquisa de doutorado em andamento⁴, que tomam como cenário escolas públicas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.

1. Considerações sobre disciplinas escolares e interdisciplinaridade

Estudos no campo da História da Educação têm apontado o caráter efêmero e contingente das disciplinas escolares, que não se constituem como transposição das disciplinas acadêmicas, mas segundo dinâmicas próprias da instituição escolar (Chervel, 1990; Viñao, 2008). Disciplinas que hoje ocupam um lugar de destaque em todos os países, como a matemática escolar, tiveram um lugar marginal nos currículos do ensino secundário até o início do século XX (Valente, 1999; Schubring, 2023); inversamente, disciplinas obrigatórias no Brasil até os anos 1950, como o Grego e o Latim, foram descartadas e esquecidas. As dinâmicas

⁴ Pesquisa de mestrado com o título *Um olhar sobre a docência na Escola Presidente Roosevelt: perspectivas sobre a atuação do Novo Ensino Médio*, concluída em 2024, e pesquisa de doutorado com o título *Dilemas e incertezas no Ensino Médio Gaúcho: a contrarreforma e seus efeitos no Instituto Estadual De Educação Gomerinda Dornelles Fontoura de Encruzilhada do Sul/RS*, em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

de emergência, fusão, decomposição ou evanescência das disciplinas escolares estão mais relacionadas às mudanças de finalidades atribuídas à escola, ou às mudanças na composição do alunado ou do professorado, do que com as dinâmicas das correspondentes disciplinas acadêmicas, nas quais frequentemente – mas nem sempre – as disciplinas escolares buscam legitimidade para sua existência e persistência (Chervel, 1990).

Movimentos interdisciplinares têm proposto mudanças na organização curricular da escola desde, pelo menos, os anos 1970 (Santomé, 1998). A lógica disciplinar, todavia, parece ser mais duradoura e persistente do que as próprias disciplinas. Para Veiga Neto (1995, p. 111), “a disciplinaridade [dos saberes] é a maneira pela qual o conhecimento não só se organizou como, ainda e principalmente, organizou o próprio mundo contemporâneo”; essa permanência também seria explicada pela constituição da escola moderna, que tem na seriação e na disciplinaridade pilares cruciais ao seu funcionamento.

No século XXI, as disciplinas escolares têm sido alvos de novas investidas e contestações, no Brasil e em outras partes do mundo (Young, 2011). Os discursos curriculares hegemônicos, como apontam Matheus e Lopes (2014), apoiam-se em representações depreciativas da escola – descrita como conservadora, arcaica, enciclopédica, repetitiva – para legitimar propostas que se apresentam como inovadoras, constituindo “um progresso em relação ao que é (vinha sendo) realizado” (Ibid., p. 340). Nesses discursos, as disciplinas escolares são referidas como componentes e evidências de uma tradição curricular a ser superada, porque perpetuariam uma indesejável fragmentação do conhecimento, ou porque seriam incapazes de mobilizar o interesse da juventude, ou ainda porque desconectadas dos vertiginosos processos contemporâneos de produção de novos saberes.

Quanto à interdisciplinaridade no ensino, tem comportado muitas e variadas concepções desde os anos 1970, que não necessariamente se antepõem à preservação das disciplinas (Santomé, 1998). Não nos deteremos aqui na discussão sobre essas concepções, pois não são objeto dos documentos aqui referidos. Nos discursos curriculares prevalentes no Brasil, a interdisciplinaridade tem sido apontada, de modo vago, como remédio – e, portanto, superação – para as mazelas das disciplinas. Nas justificativas para a reforma do ensino médio, desde 2016, a interdisciplinaridade é apresentada como constituinte de um novo arranjo curricular, “mais próximo da realidade dos jovens brasileiros para que eles se identifiquem com a escola e se interessem por pesquisar e aprender cada vez mais” (Amorim, 2016, p. 1). A formulação dessa promessa é possível, em parte, porque tendo sido muito esparsamente experimentada, a lógica interdisciplinar pode ser sempre reapresentada como novidade.

Na contramão, a defesa das disciplinas tem sido assumida, por entidades associativas do campo da educação, como reação à pulverização curricular provocada pela reforma ou como contraponto à centralidade em Língua Portuguesa e Matemática, também adotada na Reforma e em avaliações de larga escala (Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade, 2024; Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2025). Quanto à lógica disciplinar propriamente, sua defesa é tímida e eventual – embora predomine nos processos de formação e de contratação de professores nos sistemas estaduais de ensino e, inclusive, na Prova Nacional Docente instituída em 2025 (Brasil, 2025). A lógica disciplinar é também constitutiva das comunidades disciplinares e, como apontam Sacristán (1998) e Lopes (2019), é constitutiva das identidades docentes que, por sua vez, são componentes inarredáveis dos currículos praticados nos cotidianos das redes de ensino.

2. Metodologia

Este texto articula resultados parciais de pesquisas qualitativas realizada e em curso, ancoradas em análise documental e entrevistas com professores. As recomendações para a interdisciplinaridade, prevalentes nos documentos curriculares oficiais, são confrontadas com a escuta das vozes de professores da rede estadual do Rio Grande do Sul que ministraram, nos anos de 2022, 2023 e 2024, componentes curriculares dos chamados itinerários formativos, instituídos em decorrência da Lei n. 13.415/2017, que comentaremos na próxima seção.

A análise documental aqui apresentada enfoca as diretrizes curriculares para o ensino médio emanadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologadas pelo Ministério da Educação, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) até o ano de 2024. A análise contempla também trechos de documentos que orientam a implementação da reforma do ensino médio na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, como o Referencial Curricular Gaúcho – Ensino Médio, homologado pelo Conselho Estadual de Educação em 2021, e as Matrizes Curriculares estabelecidas pela Secretaria da Educação do estado do Rio Grande do Sul, vigentes para os anos de 2024 e 2025 (Rio Grande do Sul, 2021a; Rio Grande do Sul, 2024a; Rio Grande do Sul, 2024b).

Quanto aos entrevistados, trata-se de professores com formação em diferentes áreas do conhecimento, atuantes em duas escolas estaduais – a escola A, situada em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, e a escola B, situada em um município do interior do estado. Os professores foram convidados a participar de uma pesquisa de mestrado, concluída em 2024, e de uma pesquisa de doutorado, em andamento, segundo protocolos estabelecidos pelo Comitê

de Ética na Pesquisa⁵. As entrevistas, seguindo roteiros semiestruturados, foram realizadas em 2023, 2024 e 2025. Das entrevistas realizadas, são destacados trechos que dizem respeito aos currículos praticados nos itinerários formativos do ensino médio.

3. Diretrizes e discursos curriculares sobre as disciplinas no Ensino Médio

No âmbito das políticas educacionais, debates e embates acerca da lógica de organização curricular do Ensino Médio precedem, em larga medida, a reforma estabelecida pela Lei n. 13.415/2017 e revisada recentemente pela Lei n. 14.945/2024.

Em uma perspectiva de superação da histórica dualidade entre um ensino médio propedêutico e as versões profissionalizantes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, estabeleceu 2.400 horas de formação geral como patamar comum às diferentes modalidades (Cury, 2002). O texto aprovado da Lei era muito diverso daquele originalmente proposto em 1988 por Dermeval Saviani (2019); contudo, em meio aos embates no Congresso Nacional, subsistiram trechos que denotam a pregnância da pedagogia histórico-crítica no texto, como os incisos III e IV do Artigo 35, que tratam de finalidades do ensino médio:

- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996).

Ainda que a Lei n. 9.394/96 fosse, em sua versão original, muito sucinta em termos de prescrições de organização curricular – coerente com a previsão de autonomia pedagógica das unidades escolares, estabelecida no Artigo 15 – fica nítido, pela redação do referido Artigo 35 e nas menções ao ensino religioso e ao ensino de línguas estrangeiras, que não se tratava de contestar ou diminuir a importância das disciplinas.

A lógica da organização curricular por áreas do conhecimento foi proposta pelo CNE, já em 1998, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução n. 3/1998 da Câmara de Educação Básica do CNE). Esse pode ser caracterizado como um texto híbrido, nos termos de Lopes (2006), pois dialoga com elementos do pensamento histórico-crítico, enfatizando “o estudo comum de problemas concretos”, o “desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação”, “a compreensão mais ampla da realidade” ou “um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado” como motivações para

⁵ CAEE 68830523.6.0000.5347; CAEE 78831824.5.0000.5347.

a “observância da Interdisciplinaridade”, ao mesmo tempo em que preconiza que “disciplinas diferentes estimulem competências comuns” (Brasil, 1998, p. 3), insinuando uma organização curricular baseada em competências.

As políticas curriculares que sugerem uma superação da organização disciplinar sofrem uma inflexão nos anos 2000, a partir do debate sobre as disciplinas de Filosofia e Sociologia. Na versão original da LDB de 1996, o Artigo 36, que trata do currículo do ensino médio, previa como objetivo o domínio, pelo educando, “dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Brasil, 1996). O deputado Ribamar Alves, do Partido Socialista Brasileiro, apresentou em 2003 projeto de lei prevendo a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia nessa etapa. Em 2005, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (Mec), apontando que as disciplinas de Sociologia e Filosofia já compunham os currículos de 17 redes estaduais de ensino, propôs ao CNE que a obrigatoriedade da oferta vigorasse em todo país. A Resolução n. 4/2006 da Câmara de Educação Básica do CNE foi ambígua, determinando que “No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia” (Brasil, 2006, p. 1). Essa imprecisão foi superada pela Lei n. 11.684/2008, decorrente do projeto de lei apresentado em 2003, modificando a LDB e determinando a obrigatoriedade da oferta das disciplinas de Filosofia e Sociologia em todas as escolas de ensino médio. Em uma dinâmica diferente daquela do CNE, a Lei n. 11.684/2008 reconheceu a organização disciplinar como prevalente na organização curricular da etapa.

Ao final dos anos 2000, temos dois avanços constitucionais muito relevantes no campo do direito à educação: a duração do ensino fundamental é estendida de oito para nove anos, pela Lei n. 11.274/2006; o acesso à educação infantil e ao ensino médio é universalizado pela Emenda Constitucional n. 59/2009, com a extensão da gratuidade e da frequência obrigatória desde os 4 até os 17 anos de idade. Então, às vésperas da tramitação de um novo Plano Nacional de Educação, o CNE produz novas Diretrizes Nacionais Curriculares Gerais para a Educação Básica (Brasil. CNE, 2010), que reafirmam a autonomia das escolas prevista na LDB de 1996:

§ 3º A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar [...]” (Brasil, 2010, p. 5).

Nesse contexto de valorização da autonomia, a organização disciplinar é legitimada, cabendo a

[...] *escolha* da abordagem didático-pedagógica *disciplinar*, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar *pela escola*, que oriente o projeto político-pedagógico e resulte de pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos e a constituição de redes de aprendizagem; (Brasil, 2010, p. 5, grifos nossos).

A reforma deflagrada pela Medida Provisória n. 746 de setembro de 2016, expedida pelo governo interino e recém instalado de Michel Temer, provoca uma nova inflexão na organização curricular do ensino médio. A produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio é desmembrada das demais etapas da Educação Básica. A Lei n. 13.415/2017, aprovada ao final de célere tramitação da Medida Provisória no Congresso, introduz na LDB reformada a linguagem e a lógica das “áreas de conhecimento” (Artigo 3º). Na nova redação, as disciplinas de Filosofia e Sociologia, que haviam sido incluídas no texto da LDB em 2008, dão lugar à área das “ciências humanas e sociais aplicadas” (Brasil, 2017).

Em novembro de 2018, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram atualizadas em sintonia e conformidade com a Lei n. 13.415/2017 (Aguiar, 2018). Nessas Diretrizes, a organização curricular disciplinar é solapada pela combinação de dois dispositivos, estabelecidos no Artigo 11. O cabeçalho desse Artigo reitera a organização curricular segundo áreas do conhecimento, retomando os princípios apontados nas Diretrizes de 1998 (Brasil, 1998). Nessa lógica, as disciplinas devem ser superadas pela adoção da interdisciplinaridade:

§5º - Os estudos e práticas destacados nos incisos de I a IX do § 4º devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que *rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas* (Brasil, 2018a, p. 6, grifo nosso).

Além de deslegitimar a organização disciplinar dos currículos, prevista como possibilidade nas Diretrizes de 2010, as Diretrizes de 2018 instituem a figura da “Formação Geral Básica” - que corresponderia ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular – limitada a uma carga horária máxima de 1.800 horas, revertendo a já mencionada conquista das 2.400 horas para a formação geral em 1996 (Rede Escola Pública e Universidade, 2025). Ainda que a organização disciplinar continuasse prevalecendo, de fato, nas redes de ensino, o peso das disciplinas foi reduzido por esse dispositivo.

A Resolução n. 4/2018 da Câmara de Educação Básica do CNE, que institui a BNCC do Ensino Médio, reforça a preceituação da organização curricular interdisciplinar, circunscrevendo a autonomia da escola a “Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares” (Brasil, 2018b, p. 5).

Desde junho de 2022, constituiu-se amplo movimento pela revogação da reforma do ensino médio. Respondendo às pressões pela revogação, a Lei n. 14.945/2024, sancionada em julho de 2024, reverteu parcialmente os efeitos da Lei n. 13.415/2017, restabelecendo a carga horária mínima de 2.400 horas para a Formação Geral Básica e mantendo os itinerários formativos, com carga horária mínima de 600 horas. A Lei n. 14.945/2024 também preserva a organização curricular do ensino médio por áreas do conhecimento; de outro lado, atendendo a proposição do Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade (2024), refere explicitamente, como componentes curriculares obrigatórios, “língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física”, “matemática, “biologia, física e química”, “filosofia, história, sociologia e sociologia” (Brasil, 2024). A promulgação da Lei é seguida da aprovação, pelo CNE, de novas Diretrizes Curriculares. Assim como a Lei n. 14.945/2024, essas Diretrizes mencionam obliquamente as disciplinas, nomeando-as genericamente como “componentes curriculares”, ao mesmo tempo em que enfatizam a recomendação de “tratamento interdisciplinar” para esses componentes (Brasil, 2024, p. 11).

Além disso, a Lei n. 14.945/2024 introduziu uma nova flexibilização na organização curricular do ensino médio, ao possibilitar a inclusão, na carga horária da Formação Geral Básica, da chamada “Parte Diversificada” do currículo, “forjando um arranjo ambíguo que pode ensejar a não recomposição da carga horária da FGB pelos governos estaduais” (Rede Escola Pública e Universidade, 2025, p. 38). Algumas redes incluíram a partir de 2025, na previsão da Formação Geral Básica, componentes curriculares que até então estavam vinculados aos itinerários formativos. Os estudos realizados pela Rede Escola Pública e Universidade (Repu) apontam também que, na recomposição das cargas horárias das redes estaduais, os componentes de matemática, língua portuguesa e ciências da natureza têm sido privilegiados em detrimento dos componentes das ciências humanas (Repu, 2025). Desse modo, são múltiplas as pressões que incidem sobre a carga horária e a oferta das disciplinas, nas diferentes redes.

4. A reforma do ensino médio na rede estadual do Rio Grande do Sul

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2018 e com a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio estabelecida no mesmo ano (Brasil, 2018a; 2018b), os itinerários formativos, organizados pelas redes de ensino, deveriam prever o aprofundamento das diferentes áreas de conhecimento.

Na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, experimentações de reorganização curricular tiveram início em 2019, com a escolha das chamadas escolas-piloto e

implementações de itinerários formativos a partir de 2020 (Affeldt, 2024). Os princípios gerais para a reorganização do ensino médio foram estabelecidos no Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (RCGEM), que reitera o preceito da interdisciplinaridade (Rio Grande do Sul, 2021a).

A primeira matriz curricular do Ensino Médio Gaúcho foi divulgada junto às escolas em 2022; nesse ano letivo foram oferecidos às turmas de primeiro ano do ensino médio os componentes curriculares obrigatórios dos itinerários formativos (Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Cultura e Tecnologias Digitais). Em março e abril de 2022, a Secretaria da Educação (Seduc) divulgou uma proposta de catálogo de trilhas de aprofundamento, elaboradas em parceria com o Instituto Iungo e a Fundação Itaú para Educação e Cultura - Itaú Educação e Trabalho. A lógica adotada no catálogo foi a de articular as áreas do conhecimento. Para cada área do conhecimento, dita “focal”, foram propostas duas temáticas; e em cada temática, foi proposta uma articulação da área focal com uma das demais áreas, dita complementar. Desse modo, para cada área focal, foram propostas seis trilhas diferentes, com um total de 24 trilhas distintas⁶. Cada trilha, por sua vez, se desdobrava em oito componentes a serem ministrados para as turmas de segundo e terceiro ano do ensino médio (Rio Grande do Sul, 2021b; 2024b).

Com esse grande número de trilhas possíveis de serem adotadas, foi alardeado pela Seduc que os estudantes teriam ampla possibilidade de escolha, em acordo com as promessas de protagonismo juvenil que acompanharam a divulgação do Novo Ensino Médio. Além disso, o desenho do catálogo sugeria um equilíbrio entre as diferentes áreas do conhecimento. Mas, a diversidade de fato não era tão ampla. Embora as trilhas fossem apresentadas com nomes e objetivos diversos, correspondendo a variados interesses dos estudantes, muitos de seus componentes eram comuns a várias trilhas. Além disso, em trilhas do mesmo eixo repetiam-se quatro ou cinco componentes (Rio Grande do Sul, 2024b). Uma consulta pública foi organizada de modo que professores poderiam sugerir alterações nas ementas dos componentes; entretanto não houve debate ou participação dos professores na construção do catálogo (Affeldt, 2024).

No segundo semestre de 2022, as escolas estaduais definiram as trilhas que seriam implementadas a partir de 2023, para as turmas de segundo ano do ensino médio. O processo de definição incluiu uma consulta aos estudantes, por sua vez precedida de campanhas de defesa das diferentes trilhas, promovidas pelos professores. Em 2023, a Secretaria da Educação decidiu reduzir o catálogo para um conjunto de 10 trilhas de aprofundamento, a serem escolhidas pelas

⁶ Além das 24 trilhas propostas para todas as escolas, também foram propostas 5 trilhas de aprofundamento de formação técnica e profissional, a serem ofertadas em escolas que oferecem educação profissional.

escolas (Affeldt, 2024). É importante referir que, com a instituição dos itinerários e em um contexto de enxugamento do quadro docente das escolas (Affeldt; Búrigo, 2024), a distribuição de encargos não seguiu necessariamente a lógica da afinidade de cada professor com um determinado componente, mas considerou a disponibilidade de carga horária daqueles professores cujas disciplinas foram reduzidas ou descartadas pela reforma (Affeldt, 2024).

5. Relatos do chão de escola

A escola estadual de ensino médio A, localizada em Porto Alegre, foi uma das escolas-piloto gaúchas, onde itinerários formativos foram experimentados desde 2020. Segundo relato do diretor, os estudantes escolheram na ocasião os eixos de Empreendedorismo e Expressão Corporal. A implementação das trilhas – uma oferecida para as turmas da manhã, e outra à tarde – foi prejudicada pela adoção do ensino remoto, decorrente da pandemia da Covid-19. Como nas demais escolas, nova escolha foi realizada em 2022, a partir das 24 trilhas divulgadas pela Seduc e já no contexto do ensino presencial, e a implementação dessas trilhas teve início em 2023. Desde junho até novembro de 2023, a segunda autora frequentou a escola, participando de diversas atividades cotidianas, buscando conhecer o “chão de escola” e construir vínculos com os professores. Nesse período, foram realizadas oito entrevistas com professores que ministravam componentes dos itinerários formativos, e uma entrevista com o diretor da escola.

Uma das trilhas adotadas na escola A, em 2023, foi a de *Tecnologia, Pesquisa e Relações Sociais*. Conforme o documento da Seduc, havia a pretensão de inserir os estudantes na “cultura da informação”, com referências vagas ao mercado de trabalho, mas o objetivo principal declarado era o de aprofundar competências e habilidades da área de Matemática e suas Tecnologias (Rio Grande do Sul, 2024b). Em contradição com o título do componente, mas coerente com esse último objetivo, a ementa de *Estudos Fundamentais de Tecnologia*⁷, componente dessa trilha, propunha o estudo de conteúdos tradicionalmente estudados na matemática do ensino médio. Como aponta a professora responsável pelo componente: “O conteúdo desse itinerário fazia parte de um currículo antigo da matemática que se chama sistemas lineares, matrizes e determinantes, fazia parte do segundo ano e aí tiraram esse conteúdo, enfim, reduziu a carga horária e esse conteúdo saiu do currículo” (professora Ada, registro de entrevista de junho de 2023). Neste trecho vemos a expressão de saberes docentes relacionados aos currículos escolares; a professora tem a memória de conteúdos que já

⁷ Redenominada posteriormente como Fundamentos Matemáticos da Tecnologia.

compuseram os currículos praticados no ensino médio, na sua área de formação, e os identifica sob a roupagem de conteúdos pretensamente inovadores.

Pode-se identificar na ementa de *Estudos Fundamentais de Tecnologia*, acima referida, e em outros componentes uma estratégia da própria Seduc para a recomposição da carga horária e de conteúdos disciplinares, ainda que alcançando apenas uma parcela dos estudantes - aqueles que, nesse caso, seguiram as trilhas do eixo Tecnologia, tendo a Matemática como área focal. Não por acaso, a professora declara que adota, nesse componente, a “mesma linha [como] eu planejo e trabalho a disciplina de matemática” (professora Ada, junho de 2023). Aqui, novamente, vemos a mobilização de saberes docentes, aqueles construídos ao longo da formação específica e na prática da sala de aula.

Outros componentes de trilhas têm ementas e objetivos vagos. É o caso de *Expressão corporal e suas linguagens*, componente da trilha de Expressão Corporal adotada em 2020. O componente visa “a exploração da linguagem corporal por meio de diversas práticas de linguagens” (Rio Grande do Sul, 2024b). Como dar sentido ao componente? O depoimento do professor Óscar indica que sua leitura sobre possibilidades de linguagem corporal é construída a partir da formação no curso de graduação:

Como eu tenho uma visão da graduação, sobre o que é se expressar corporalmente, em diferentes culturas, cada grupo se expressa de uma determinada forma, mesmo dentro de um mesmo grupo existem diferentes maneiras de expressão através do corpo. Para facilitar para os alunos o entendimento do que a gente pode estabelecer como uma forma de expressão corporal, eu trabalho com um conceito que eu aprendi na graduação que é o conceito de cultura corporal do movimento, esse conceito ele visa englobar várias práticas corporais e culturais, então entram os esportes, as danças, os jogos, as mimetizações, o teatro, tudo isso entra dentro desse conceito e são práticas corporais. [...] Então voltando ao início, é teórico seguindo esses conceitos, mas eu tento trazer para a prática (Professor Óscar, registro de entrevista, julho de 2023).

O depoimento sugere que, mesmo nos casos de componentes que se apresentam como interdisciplinares, a formação inicial disciplinar participa das abordagens construídas pelos professores.

Uma queixa comum entre os professores entrevistados é a insuficiência de orientações para ministrar componentes novos, cujas ementas elencam temas muito distantes de sua área de formação profissional. Em muitos casos, é o próprio esforço dos professores ou a vivência da formação em diferentes áreas que viabiliza o trânsito entre os itinerários, como a professora que aceitou ministrar o componente “*Mundo da cultura e da informação*”, do eixo de Tecnologia, porque “eu deveria trabalhar questões de comunicação, cultura, a parte teórica de cultura e isso me agrada muito, eu fiz [cursei também] Antropologia” (junho de 2023). Ou a professora que aceitou o componente de Linguagem Corporal, do eixo Expressão Corporal, “porque quando

eu estava fazendo a graduação eu fiz seis meses de teatro” (professora Simone, registro de entrevista de junho de 2023). Os depoimentos mostram que as identidades docentes não são fixas e estanques; elas comportam o trânsito entre campos acadêmicos diversos. Mas são as formações disciplinares que, mesmo quando iniciais, ou complementares em relação a uma formação mais desenvolvida, legitimam, do ponto de vista dos docentes, a incursão em temas diversos daqueles abordados na disciplina na qual costumam atuar.

Para alguns componentes, como *Projeto de Vida*, comum a todos os itinerários oferecidos nas escolas gaúchas, há uma certa variedade de materiais disponíveis para consulta. Contudo, a leitura desses materiais, por parte dos professores, é marcada pela sua formação e pertencimento a uma comunidade profissional. Assim, a professora Simone, da escola A, buscou na Filosofia um caminho para construir uma oferta do componente que considera condizente com o desenvolvimento do pensamento crítico, uma das finalidades atribuídas pela Lei n. 9394/96 ao ensino médio:

Eu fui ver os livros de Projeto de Vida e eu não gostei da abordagem deles, fala muito sobre formação de identidade, como se a identidade fosse uma coisa fixa, e ela não é, [com] muitas linhas de pensamento que estavam sendo colocadas nos livros de projeto de vida eu não me identifiquei, achei que era muito neoliberal, eu achei que era muito... para criar o aluno como uma empresa de si. [...] Então eu resolvi ir pela filosofia e aí comecei falando com eles sobre Sartre que é para gente aprender a ser livre e também encarar esse senso de responsabilidade, porque eu acho que é importante, e aí depois fui com eles para o Sêneca que tem um livro sobre a brevidade da vida e o terceiro que eu quero falar é a Bell Hooks (Professora Simone, registro de entrevista de junho de 2023).

O depoimento da professora também mostra como sua atividade docente é impregnada da formação em História:

Eu acho que a disciplina de história te puxa muito para uma compreensão da realidade, em um primeiro momento, e em um segundo momento se enxergar como um agente social de mudança, não ser só um telespectador das coisas que acontecem, dentro da nossa vida a gente tem uma certa esfera de influência sobre as pessoas que estão à nossa volta. Aí na aula de Projeto de Vida eu cheguei com esse assunto, [...] eu acho que é importante para a gente ter a noção do que a gente está fazendo, porque nosso tempo nesse planeta Terra, ele vai acabar em algum momento. Então chamar a atenção para essa presença também, não é? Situar no lugar, no tempo espaço com suas críticas e chamar atenção para essa presença no mundo (Professora Simone, registro de entrevista de junho de 2023).

Embora alguns professores relatem engajamento dos estudantes nas aulas dos novos componentes, vários relatam a demanda mais forte para o ensino das disciplinas escolares:

Sim, nós temos os itinerários e eles [os estudantes] pedem pra eu não dar aula de itinerário e sim aula de sociologia, de filosofia. Aí eu tenho puxado para esse caminho, ver a filosofia da linguagem, da estética, as linguagens culturais e artísticas e o pensamento sociológico, a divisão do trabalho (Professor Milton, registro de entrevista, agosto de 2023).

Eu vejo o relato dos alunos e vejo que eles preferem ter as disciplinas tradicionais do que ter esses itinerários (Professora Clarice, registro de entrevista, junho de 2023).

Mesmo no caso do componente *Tecnologia, Pesquisa e Relações Sociais*, que aborda conteúdos tipicamente disciplinares, os alunos “não se comprometeram no mesmo nível que se comprometeram com a disciplina de matemática e eles inclusive me verbalizaram que por ser um itinerário eles não estariam se esforçando para aprender o conteúdo” (professora Ada, junho de 2023). Pode-se conjecturar que os estudantes que cursavam a trilha interpretaram que, mesmo se tratando de conteúdos disciplinares, seriam menos relevantes, porque destacados da Formação Geral Básica e não ministrados para todos os alunos da rede. Uma estratégia adotada pela professora foi a de abordar, com os alunos, resolução de problemas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do vestibular.

Os componentes dos itinerários formativos, com sua existência volátil – muitos foram extintos em 2024 –, suas finalidades vagas e ementas amalgamadas, nitidamente não foram concebidos, nem propostos ou apresentados como novas disciplinas escolares. Os relatos da escola A mostram, contudo, que a lógica disciplinar se faz presente de diferentes modos, no ensino desses componentes. Não se trata da reprodução de abordagens de livros didáticos ou de apostilas, nem do foco em aulas expositivas. Os professores relatam abordagens variadas, que incluem o desenvolvimento de projetos de pesquisa, seminários, jogos, resolução de problemas. Saberes e identidades docentes constituídos segundo a lógica disciplinar se fazem presentes nos modos de pensar dos professores sobre os objetivos, os conceitos e o repertório de estratégias didáticas aos quais recorrem para dar sentido aos componentes ministrados e buscar o engajamento dos estudantes.

A mesma lógica orientou decisões da Seduc sobre distribuição de encargos docentes. O diretor da escola A relatou, em entrevista realizada em outubro de 2023, que, nos casos de insuficiência de professores – frequentes nas escolas gaúchas, conforme Gomes (2022) - para ministrar todos os componentes, a orientação da Seduc era para que fossem priorizados os componentes da Formação Geral Básica – isto é, as disciplinas escolares.

A escola B está situada no interior do estado do Rio Grande do Sul, e é uma das duas escolas estaduais que oferecem ensino médio no município. Em 2022, seguindo os procedimentos que incluíam participação dos estudantes, a escola escolheu adotar três trilhas diferentes para serem implementadas a partir de 2023: *Cidadania, Comunicação e Relações Interpessoais*; *Saúde, Cultura e Inclusão Digital*; *Tecnologia, Pesquisa e Comunicação*.

Respectivamente, tendo como área focal Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática. Em 2023, foram adotadas outras três trilhas para serem implementadas a partir de 2024: *Empreender, Comunicar e Transformar; Educação Financeira e Desenvolvimento Sustentável; Educação Financeira e Linguagens Aplicadas*. Respectivamente, tendo como área focal Ciências Humanas, Matemática e Matemática. Essa possibilidade de os alunos escolherem uma dentre três trilhas não é comum na rede; segundo Chagas, Luce e Saraiva (2023), em 2023, apenas 24% das escolas estaduais gaúchas ofereciam mais de duas trilhas.

A terceira autora é professora da rede estadual, tendo sido admitida por concurso público, em 2012, para lecionar Sociologia; é professora da Escola B desde 2014. Conforme a obrigatoriedade determinada pela Lei n. 11.684/2008, até a implementação da reforma do ensino médio, a Sociologia era ofertada em dois períodos semanais para as turmas dos três anos do ensino médio. De 2022 a 2024, na vigência da Lei n. 13.415/2017, a Sociologia foi ofertada apenas para as turmas de segundo ano (Chagas; Luce; Saraiva, 2023).

O projeto de tese proposto pela autora, para estudo da implementação da reforma na escola B, foi aprovado no início de 2024 e, após, autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Em junho de 2024, tiveram início as entrevistas com professores da escola, realizadas segundo roteiros semiestruturados. O desenvolvimento da pesquisa comporta também uma narrativa autobiográfica, relevante na medida em que a doutoranda é professora que vive o cotidiano da implementação da reforma e seus efeitos sobre o trabalho docente.

No trecho que segue, a autora-professora tece reflexões sobre o componente Projeto de Vida:

A orientação da Seduc/RS nas diretrizes do componente curricular Projeto de Vida, foi trabalhar os sonhos, motivações e objetivos dos estudantes com relação ao futuro. Mas, com relação ao futuro, se temos uma coisa nesta etapa do capitalismo são as incertezas, o mercado de trabalho é incerto, as exigências do mercado estão em constantes adaptações, tendo em vista os progressivos avanços tecnológicos, desde o desenvolvimento da informática e computação; o que é ensinado num momento, cai em desuso no próximo, neste sentido orienta-se os estudantes a se atualizarem de forma constante e serem empreendedores de seus negócios (terceira autora, registros autobiográficos constantes de relatório de pesquisa em andamento, 2025).

As orientações oficiais conflitam com a formação e identidade profissionais, de docente e de socióloga:

Encontra-se aí o primeiro conflito interno de um docente de sociologia que escolheu o viés da sociologia crítica e marxista. Como ensinar o empreendedorismo se se cultiva valores contrários à responsabilização do trabalhador por seu próprio fracasso? Porque o sistema capitalista invariavelmente produz fracassos, à medida que reserva um conjunto de trabalhadores para manter a viabilidade do lucro da empresa capitalista. O desemprego nesta lógica é uma necessidade do sistema. Há um conflito de modelos educacionais, de formação, de perspectiva teórica. A princípio a docente

tem que realizar bem seu trabalho, mas como reinventar o trabalho, a partir de uma orientação que não condiz com sua formação? (terceira autora, registros autobiográficos constantes de relatório de pesquisa em andamento, 2025).

O excerto exemplifica conflitos vivenciados por professores convocados a ministrar os novos componentes, e que identificam nas prescrições curriculares da mantenedora orientações inconsistentes com as produções acadêmicas sobre o mundo do trabalho e contraditórias com as já mencionadas finalidades atribuídas ao ensino médio pela LDB de 1996.

Um outro tipo de inconsistência curricular foi narrada pelo professor Marcelo, de Matemática. Ele teve a atribuição de lecionar, em 2024, dois componentes da trilha *Tecnologia, Pesquisa e Comunicação*. As ementas desses componentes indicavam conteúdos avançados de Matemática, que deveriam ser preparados pelo estudo prévio de outros, mais elementares; estudo que, contudo, não havia ocorrido, em parte pela redução de carga horária da disciplina, em parte pela distribuição dos conteúdos ao longo dos três anos de ensino médio.

E aí o curioso desses dois componentes é que pra ter noção, na educação básica eu nunca tinha visto. Eu tinha visto no primeiro ano da faculdade. Então como que a gente trabalha componentes de primeiro ano da faculdade, sendo que eles nem concluíram o terceiro ano e eles ainda não têm base? Um exemplo do que aconteceu. Eu precisava trabalhar limites de funções. Tu trabalhas no primeiro ano da faculdade o mesmo conteúdo que eu estava trabalhando no terceiro ano do ensino médio. Então assim, por exemplo, em Cálculo Diferencial e Integral 1 [...], a gente trabalha o conceito de limites de funções. [...] O segundo conteúdo de Linguagens Matemáticas e Tecnológicas do terceiro ano do ensino médio era limites de funções. Não tem como eu trabalhar limites de funções sendo que eu não terminei o conteúdo de funções. E a [...] não tinha terminado o conteúdo de funções. Porque ele termina no final do ano (professor Marcelo, registro de entrevista em junho de 2025).

A carga horária de três períodos semanais para Matemática, no terceiro ano, também era considerada, pelos professores, insuficiente para preparar para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), para os exames vestibulares, para as provas das avaliações em larga escala, que priorizam a Língua Portuguesa e a Matemática, e inclusive para desenvolver as habilidades previstas na BNCC. Para ampliar essa carga horária, os professores da área aproveitaram então a carga horária dos componentes acima mencionados, incluindo conteúdos de modo a garantir que todos os tópicos relevantes para os exames fossem ensinados:

Então, a professora [...] e eu trabalhávamos esses componentes. A [...] trabalhava matemática e eu trabalhava os dois [componentes] da trilha. Nós combinávamos conteúdos que eu trabalharia nas trilhas mesmo eles não fazendo parte [da ementa]. Para a gente poder dar conta, porque não dava conta (professor Marcelo, registro de entrevista em junho de 2025).

O professor registra, então, que estudantes que escolheram a trilha vinculada à área focal Matemática foram beneficiados com uma preparação forte para os exames. Alguns deles, inclusive, foram beneficiados com o estudo prévio de tópicos do ensino superior:

Eles foram para uma faculdade já sabendo limites. Eles não sofreram fazendo Cálculo, por exemplo. Eles já tinham a base. [...] Como eu te falei, eles se sentiram preparados para a graduação, mas foram dois alunos de uma turma de 12 que foram para a engenharia, e os demais?” (professor Marcelo, registro de entrevista em junho de 2025).

Enquanto muitos foram prejudicados pela redução da carga horária das Ciências Humanas:

Eu tenho uma estudante que está no [curso de] direito, ela não tem Filosofia. Entende? A filosofia que ela teve poderia ter sido mais abordada. Ou então uma Geografia, uma Geopolítica que poderia ter sido muito mais abordada no terceiro ano, ou foi? Porque ele [o novo ensino médio] reduziu a carga horária de Geografia. Era um período semanal (professor Marcelo, registro de entrevista em junho de 2025).

Os relatos da Escola B convergem com os apontamentos da Repu (2025) sobre um aumento das disparidades entre as disciplinas: enquanto as disciplinas das Ciências Humanas sofreram uma forte compressão – apenas parcialmente revertida a partir de 2025 – as disciplinas valorizadas nos processos seletivos e nas avaliações em larga escala foram rearranjadas, por mecanismos diversos, de modo a recompor seu lugar no currículo. Os relatos também mostram como as identidades docentes – nos casos mencionados, de professores de Sociologia, ou professores de Matemática – participam das interpretações que os professores constroem das ementas, dos valores que atribuem a diferentes temas, conteúdos ou habilidades. É, ainda, a partir dessas identidades que os professores se percebem e se mostram, no âmbito da escola, autorizados a construir reconfigurações dos componentes curriculares, dando sentido ao ensino e, de algum modo, revertendo a fragmentação estabelecida pela reforma.

Com o intuito de preparação para os exames, a Seduc incluiu, na matriz curricular das turmas de segundo e terceiro ano do ensino médio, a ser aplicada em 2024, os componentes curriculares de *Redação* e de *Resolução de Problemas*, preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A carga horária dos dois componentes, cada um com dois períodos semanais, foi contabilizada como carga horária dos itinerários formativos. O documento da Seduc explica que essa preparação atende a um dos “principais anseios dos estudantes manifestado nas escutas realizadas” (Rio Grande do Sul, 2024a, p. 9). E, embora os documentos mencionem, novamente, uma intenção interdisciplinar, contemplando as quatro áreas do conhecimento, os nomes dos componentes já indicam a prioridade atribuída à Língua Portuguesa e à Matemática.

Em 2025, aproveitando as brechas e ambiguidades das novas Diretrizes (Repu, 2025), a Seduc incluiu os componentes curriculares de *Redação* e de *Resolução de Problemas* na carga horária da Formação Geral Básica. Para os estudantes ingressantes em 2025, a Seduc incluiu

também o componente curricular Educação Financeira na grade da Formação Geral Básica da rede estadual do Rio Grande do Sul (Rio Grande do Sul, 2024c).

Considerações finais

O cotejamento dos documentos e dos depoimentos aponta a persistência da lógica disciplinar, mesmo quando ela é desvalorizada pela legislação e pelas diretrizes nacionais: seja porque predomina na redação das ementas, porque impregna os modos como os professores leem essas ementas, porque é a partir das disciplinas que constroem seus repertórios de estratégias pedagógicas, ou porque as disciplinas escolares compõem as demandas preferenciais dos estudantes. De fato, a retórica que pretende a superação das disciplinas é contraditada pelas próprias políticas curriculares que orientam prioridades das redes, dos professores e dos estudantes: as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), organizadas segundo disciplinas até 2023, pelo menos; e o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), pretensamente organizado por áreas do conhecimento, mas percebido pelos professores como uma prova sobre conteúdos disciplinares. Essas mesmas políticas determinam a prioridade de umas disciplinas em relação a outras, com especial prejuízo para aquelas que são cruciais para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Quanto às proposições de interdisciplinaridade, como apontam os depoimentos, são solapadas pelas políticas de sobrecarga e precarização do professorado, que reduzem as possibilidades de planejamento coletivo. Quando faltam professores necessários até mesmo para o cumprimento das aulas previstas nas matrizes, como tem sido frequente nas escolas estaduais gaúchas, fica inviabilizado que um mesmo componente seja planejado e ministrado por dois ou três docentes, com formações diversas e abordando, por um viés interdisciplinar, problemas ou temas interessantes. Ao mesmo tempo e por outro lado, são os professores do chão de escola que, pela sua criatividade e pesquisa, tendo como suporte e referência a formação disciplinar, conseguem propor e praticar currículos que possibilitam aprendizagens nem sempre mensuráveis, mas relevantes, porque promovem o engajamento dos estudantes, apesar de todas as inconsistências das prescrições curriculares.

O direito pleno à educação e a gestão democrática do ensino público pressupõem a autonomia pedagógica das escolas, tal como prevê a Lei n. 9.394/96. Autonomia para construir, com a participação das comunidades, projetos curriculares que podem ser ou não disciplinares, como estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010. E a garantia de recursos que viabilizem a implementação desses projetos, sejam eles

disciplinares, interdisciplinares, transdisciplinares ou de outra natureza.

Referências bibliográficas

AFFELDT, G. R. **A atuação dos itinerários formativos do novo ensino médio gaúcho na Escola Tuiuti**. 2024. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024a. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/279300>. Acesso em: 14 set. 2025.

AFFELDT, G. R.; BÚRIGO, E. Z. A educação pública gaúcha: autonomia controlada. In: ANPED SUL, XV, 2024, São Leopoldo. **Anais [...]**. São Leopoldo: Anped, 2024. p. 1-7. Disponível em: https://base.pro.br/sites/regionais4/docs/16035-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 14 set. 2025.

AGUIAR, M. A. S. Política educacional e a Base Nacional Comum Curricular: o processo de formulação em questão. **Currículo sem fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 722-738, 2018.

AMORIM, R. Mudanças focam no protagonismo dos jovens e investem em novas possibilidades de formação. **Portal do Ministério da Educação**. Brasília: 8 dez. 2016. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/389-ensino-medio-2092297298>. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. **Lei n. 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio. Brasília: 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 16 de agosto de 2006**. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Brasília: CNE, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2010>. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica. Brasília: CNE, 2018b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 13 de novembro de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE, 2024. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2024/265041-rceb002-24/file>. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Portaria n. 399, de 12 de junho de 2025**. Dispõe sobre diretrizes e procedimentos relativos à realização da Prova Nacional Docente - PND, no âmbito do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Brasília: 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-12-de-junho-de-2025-636001152>. Acesso em: 14 set. 2025.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Caderno de Emendas ao Substitutivo 1 ao Projeto de Lei 2.614/2024, da Comissão Especial da Câmara dos Deputados sobre o novo Plano Nacional de Educação**. São Paulo: 2025. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/PL2614-2024_CadernoEmendas_2025_10_23_vf-Emendas_2aEdicao.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.

CHAGAS, A. B.; SARAIVA, M.; LUCE, M. B. **Nota técnica**. O novo ensino médio na rede estadual do RS: balanço de perdas e danos [relatório de pesquisa]. Porto Alegre: 2023.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 177-229, 1990.

COLETIVO EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO DE QUALIDADE. **Nota Técnica**. O Senado Federal pode e deve aprimorar a Política Nacional do Ensino Médio (PL 5.230/2023). São Paulo: 16 abr. 2024. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9586798&disposition=inline>. Acesso em: 14 set. 2025.

CURY, C. R. J. Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. S. (Orgs). **O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica**. Brasília: Plano, 2002. p. 15-32.

GOMES, L. Novo Ensino Médio esbarra no velho problema da falta de professores. **Jornal Eletrônico Sul** 21, Porto Alegre, 2 ago. 2022. Disponível em:

<https://sul21.com.br/noticias/educacao/2022/08/novo-ensino-medio-esbarra-no-velho-problema-da-falta-de-professores/>. Acesso em: 14 set. 2025.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019.

MATHEUS, D. S.; LOPES, A. C. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 02, p. 337-357, abr./jun. 2014.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE (Repu). **Nota Técnica**. Cargas horárias da Formação Geral Básica no ensino médio: estudo comparativo entre as redes estaduais. São Paulo: ago. 2025. Disponível em: https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_ff620a8f1d78497fbaaa9a0694364581.pdf. Acesso em: 14 set. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho – Ensino Médio**. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação, 2021a. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202207/14142026-rcgem-jul-22.pdf>. Acesso em: 14 set. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Plano de Ação para orientação às escolas e acompanhamento da implantação de Itinerários Formativos (PAIF)**. Porto Alegre: 2021b.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Guia de Matrizes Curriculares 2024**. Porto Alegre: 2024a. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202402/05185205-guia-de-matrizes-curriculares-2024-atualizado-30jan24-1.pdf>. Acesso em: 14 set. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Itinerários formativos – Ensino Médio**. Trilhas de aprofundamento [Cadernos]. Porto Alegre: 2024b. Disponível em: <https://ensinomediogaucha.educacao.rs.gov.br/>. Acesso em: 14 set. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Guia de Matrizes Curriculares 2025**. Porto Alegre: 2024c. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202504/11173146-guia-de-matrizes-2025-rev-dezembro-2024.pdf>. Acesso em: 14 set. 2025.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, D. **A lei da educação**: LDB: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHUBRING, G. Pesquisar sobre a história do ensino da matemática: metodologia, abordagens e perspectivas. **Revista de História da Educação Matemática**, São Paulo, v. 9, p. 1-18, 2023.



VALENTE, W. R. **Uma história da matemática escolar no Brasil, 1730-1930**. São Paulo: Annablume, 1999.

VEIGA NETO, A. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. *In*: TOZZI, D. A.; DAMIÃO, M. de F. O.; GADOTTI, M. (orgs.). **Currículo: abordagem histórica e cultural**. São Paulo: FDE, 1995. p. 105-119.

VIÑAO, A. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História de Educação**, Maringá, v. 8, n. 3, p. 173-215, set./dez. 2008.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.



Relações entre o público e o privado no processo de construção e implementação do Documento Curricular Para Goiás - etapa ensino médio

Relations between the public and private sectors in the process of constructing and implementing the Curricular Document for Goiás - high school stage

Marcos Vinicius Francisco¹

Gabriela Viana Zucco²

Ester Aparecida Pereira Fuzari³

Resumo:

O presente artigo versa sobre as relações entre o público e o privado no processo de construção e implementação do Documento Curricular Para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM), elaborado em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as diretrizes nacionais para essa etapa formativa. Tem como objetivo central analisar como a atuação de instituições e fundações privadas incidiram no processo de elaboração e difusão do DC-GOEM. Na perspectiva do método do materialismo histórico-dialético, recorreu-se à revisão de literatura, por meio das bases *SciELO* e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e à análise de documentos, como o próprio DG-GOEM, os extratos de contratos divulgados no Diário Oficial do estado de Goiás e os termos de colaboração e acordos de cooperação firmados entre Seduc-GO e instituições privadas. Os resultados revelaram que o currículo goiano promoveu o esvaziamento da formação dos(as) estudantes do Ensino Médio, ao adotar a lógica das competências e dos itinerários formativos, expressa na intensificação das relações público-privado e na influência de fundações e institutos empresariais na implementação curricular e na formação continuada docente.

Palavras-chave: Goiás; Currículo; Ensino Médio; Relações Público-Privado.

Abstract:

This paper discusses the relationship between the public and private sectors in the process of developing and implementing the Curriculum Document for Goiás – Secondary Education Stage (DC-GOEM), prepared in accordance with the National Common Core Curriculum (BNCC) and national guidelines for this stage of education. Its main objective is to analyse how the actions of private institutions and foundations influenced the process of drafting and disseminating the DC-GOEM. From the perspective of the historical-dialectical materialism method, we reviewed the literature through the SciELO and Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) databases and analysed documents such

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM); Líder do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores(as). Bolsista de Produtividade pela Fundação Araucária. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5410-2374>. E-mail: mvfrancisco@uem.br

² Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste); Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Membro do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores(as) Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0009-7975-7340>. E-mail: gabiyyviana@gmail.com

³ Graduada em Pedagogia e mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Membro do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores(as) Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0000-5863-4282>. E-mail: pg406673@uem.br.

as the DG-GOEM itself, contract extracts published in the Official Gazette of the state of Goiás, and the terms of collaboration and cooperation agreements signed between Seduc-GO and private institutions. The results revealed that the Goiás curriculum promoted the depletion of high school students' education by adopting the logic of competencies and educational pathways, expressed in the intensification of public-private relations and the influence of foundations and business institutes on curriculum implementation and in the continuing teacher training.

Keywords: Goiás; Curriculum; Secondary Education; Public-Private Relations.

Introdução

O presente artigo é um recorte da macropesquisa intitulada ‘A BNCC e as políticas educacionais em diferentes estados brasileiros: materialização nos currículos e intervenção formativa de gestores/as escolares’, financiada pelo Edital Universal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Grupos Consolidados. Parte-se da premissa de compreender como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem se materializado nos currículos de dez estados brasileiros, sendo que, nesta investigação, o recorte se volta para o estado de Goiás e para as relações entre o público e o privado no processo de construção e implementação do Documento Curricular Para Goiás - etapa ensino médio (DC-GOEM).

A crise de 2008 corroborou à chamada Grande Recessão, caracterizada pela falência da dinâmica de acumulação do capital internacional e que sustentou, por quase três décadas, o modelo econômico e político neoliberal. Essa crise revelou os limites estruturais do capitalismo financeirizado, o qual possui como nuances a desregulamentação dos mercados, a expansão do crédito e a centralidade do capital fictício (Tonelo, 2021).

Tonelo (2021) complementa que, um dos marcos simbólicos desse colapso refere-se à falência do banco de investimentos norte-americano Lehman Brothers, evento que desencadeou uma série de rupturas nos sistemas financeiros globais e expôs a fragilidade de um modelo que se legitimou como solução para o crescimento econômico. Nesse contexto, de acordo com Puello-Socarrás (2021), o neoliberalismo passou por um processo de reconfiguração, ao preservar alguns de seus princípios centrais, a exemplo da supremacia do mercado, a austeridade fiscal e a responsabilização individual. Porém, ao incorporar novas estratégias políticas e discursivas, os seguintes elementos analíticos estruturais passam a ser considerados: “i) o tipo de Estado: *Punitivo, Empreendedor e de Trabalho*, EPT; ii) os modos de Governo e Organizacional (governança e pós-nova gestão público-privada); e, iii) a modalidade de ação institucional (regulatória)” (Tonelo, 2021, p. 40).

Entre essas estratégias, as articulações com o neoconservadorismo assumiram papel relevante, materializadas na síntese entre a racionalidade econômica neoliberal e valores morais conservadores. Essa convergência redefiniu as relações entre o público e o privado, tanto na esfera econômica quanto nas políticas sociais, além de expressar processos societários em disputa, nos quais se evidenciam tensões entre o interesse coletivo e as lógicas de privatização e mercantilização da vida social (Adrião, 2018; Caetano; Peroni, 2022; Peroni, 2020).

Ao analisar o contexto brasileiro e as dimensões recentes de privatização da educação básica, Adrião (2018) destaca a oferta, a gestão e o currículo como expressões desse movimento. “O privado não é uma abstração, mas é formado por sujeitos individuais e coletivos que disputam e direcionam seu conteúdo para o interior da escola, via gestão, formação de professores, materiais didáticos, entre outros” (Caetano; Peroni, 2022, p. 2).

No que tange às peculiaridades dessas formas de privatização, Caetano e Peroni (2022) enfatizam que, grupos ligados ao capital, tais como o Movimento Todos Pela Educação, têm influenciado, inclusive, o governo federal na agenda educacional. O movimento, fundado em 2006 e reformulado em 2014, se autodeclara como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, e tem como premissa “[...] incidir em políticas públicas para a Educação Básica brasileira” (Caetano; Peroni, 2022, p. 8). Contudo, de acordo com as autoras, ao averiguar as relações entre os sujeitos individuais e coletivos que atuam no movimento, ficam explícitas as relações com o empresariado nacional e internacional.

Nesse cenário de novo neoliberalismo (Puella-Socarrás, 2021) merecem destaque algumas reformas educacionais que sintetizam os posicionamentos do movimento supracitado e expressam o alinhamento à agenda empresarial. Entre elas, sobressai a Reforma do Ensino Médio⁴, promulgada por meio da Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017), a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e redefiniu a organização dessa etapa de ensino (Barbosa; Francisco, 2025). No mesmo contexto, ocorreu a aprovação da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio.

⁴ “Em março de 2023, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria n.º 399, que abriu consulta pública para avaliar e reestruturar o Novo Ensino Médio (NEM). Em abril do mesmo ano, a Portaria n.º 627/2023 suspendeu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Após o período da Consulta Pública, o Poder Executivo elaborou um Projeto de Lei (PL) que revisava a Lei n.º 13.415/2017. Após tramitação e disputas na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, um substitutivo do PL foi aprovado e convertido na Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024)” (Barbosa; Francisco, 2025, p. 2-3).

É oportuno resgatar que a versão final da BNCC, de acordo com Aguiar (2018), Ananias (2024), Francisco e Volsi (2025) e Giroto (2019), foi aprovada após o golpe parlamentar, jurídico e midiático que destituiu a ex-presidenta Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores - PT), por meio de um processo de impeachment que escancarou as possibilidades para que a versão fosse substancialmente modificada e estivesse alinhada aos conclamamos empresariais, na gestão de Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro - MDB). A BNCC está pautada em competências e habilidades, em consonância com as demandas do mercado de trabalho e com a lógica da empregabilidade superveniente.

Por conseguinte, os currículos estaduais e municipais do Ensino Médio, etapa que é foco desta investigação, ao adotarem os posicionamentos normativos da BNCC e das Reformas do Ensino Médio, além dos aspectos anteriormente mencionados, por meio de uma lógica de padronização, via itinerários formativos e da pedagogia das competências, têm promovido o esvaziamento da formação dos(as) estudantes.

As mudanças introduzidas pela lei estão camufladas no âmbito da aparência sob o discurso da flexibilização e da ampliação das possibilidades de escolha para a juventude brasileira. Elas têm conferido ênfase ao ideário neoliberal da responsabilização individual, ao deslocar para os(as) estudantes a tarefa de definir percursos formativos via itinerários, porém, não se pode esquecer que “[...] a definição dos arranjos curriculares a serem definidos por um dado ente federativo é prerrogativa desse, não do aluno como apregoado na propaganda oficial” (Ferretti, 2018, p. 29).

De acordo com Ferreti (2018) e Fornari e Deitos (2021), essa estrutura curricular promove a fragmentação e superficialização do conhecimento escolar, a dualidade educacional e a subordinação da educação escolar às exigências do capital.

No estado de Goiás, tais orientações se concretizaram no processo de elaboração do currículo estadual para o Ensino Médio (DC-GOEM), formulado em alinhamento às diretrizes da BNCC. A construção do documento está assentada na lógica da reestruturação produtiva de acumulação flexível, por meio da redução da carga horária de alguns componentes curriculares, a exemplo de Filosofia, História, Geografia e Sociologia, e a sua diluição em áreas do conhecimento, face à emergência dos itinerários formativos (Ananias, 2024; Castro, 2024; Marinho, 2023; Silva, 2022). O processo de implementação do currículo tem abarcado parcerias entre o poder público e instituições privadas, como fundações e institutos empresariais, o que explicita a crescente presença do setor privado nos processos de definição das políticas curriculares (Castro, 2024).

Essa atuação reforça o movimento de hibridização entre o público e o privado, em que a definição dos conteúdos e finalidades da educação passa a ser orientada por racionalidades da gestão gerencial, do desempenho e dos resultados, em detrimento de uma perspectiva crítica e socialmente referenciada de formação omnilateral (Castro, 2024; Marinho, 2023).

Face aos aspectos anteriormente destacados, assume-se como problemática desta investigação o seguinte questionamento: Em que medida a atuação de instituições e fundações privadas incidiram no processo de elaboração e difusão do Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM)?

1. Metodologia

Esta investigação⁵ está ancorada nos pressupostos epistemológicos e ontológicos do método do materialismo histórico-dialético (Paulo Netto, 2011). Para tanto, recorreu-se à revisão de literatura e à análise de documentos.

Com relação ao método, Assis (2017) e Paulo Netto (2011) apontam que as abstrações efetuadas em uma investigação visam revelar a essência além da aparência fenomênica, a fim de apreender algumas de suas múltiplas determinações. Destarte, para a análise do objeto, e com base nas contribuições desses(as) autores(as), considerou-se o desenvolvimento real da produção, tomando como ponto de partida a produção da vida imediata. Nessa perspectiva, “além da mercadoria, o homem produz e determina também as relações sociais, intimamente ligadas às forças produtivas” (Assis, 2017, p. 136).

Quanto à revisão de literatura, Sgorlon *et al.* (2022) reiteram que essa modalidade de pesquisa visa mapear a produção do conhecimento em determinada área. As bases de dados consultadas foram a *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Como critérios de inclusão e exclusão, selecionaram-se obras em língua portuguesa, publicadas entre 2017 e 2025 (período correspondente à promulgação da Lei n.º 13.415/2017 e seus desdobramentos).

Nas buscas avançadas, foram utilizados os descritores “Ensino Médio”, “Novo Ensino Médio”, “Goiás” e “Currículo”, combinados por meio dos operadores booleanos “AND” e

⁵ Pesquisa aprovada no Comitê de Ética e Pesquisas (CEP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), conforme segue: CAEE 60580922.0.0000.0104.

“OR”: (“Ensino Médio” OR “Novo Ensino Médio” AND “Goiás”); (“Ensino Médio” OR “Novo Ensino Médio” AND “Goiás” AND “Currículo”).

A partir da leitura flutuante dos resumos, identificaram-se as produções que atendiam aos critérios de inclusão, as quais foram lidas na íntegra, especificamente, aquelas que abordavam o DC-GOEM. As obras selecionadas serviram de base para a fundamentação teórica e a análise dos dados, mediante a construção de unidades analíticas articuladas às categorias do método, tais como contradição, mediação e movimento (Paulo Netto, 2011).

Salienta-se que outras leituras clássicas também foram mobilizadas ao longo da elaboração deste artigo, a fim de conferir maior densidade analítica à discussão. Na sequência, o Quadro 1 compila o levantamento efetuado e o quantitativo de obras identificadas e selecionadas:

QUADRO 1- Levantamento de Artigos no Portal de Periódicos-BDTD

Cruzamentos a partir de descritores e operadores booleanos	Obras identificadas Scielo	Obras identificadas BDTD	Obras selecionadas Scielo	Obras selecionadas BDTD	Total
(“Ensino Médio” OR “Novo Ensino Médio” AND “Goiás”)	10	33	01	04	01 artigo 03 dissertações 01 tese
(“Ensino Médio” OR “Novo Ensino Médio” AND “Goiás” AND “Currículo”)	01	26	01	04	01 artigo 03 dissertações 01 tese
Total sem duplicações					01 artigo 03 dissertações 01 tese

Fonte: Os autores (2025).

As obras selecionadas no primeiro cruzamento coincidem com aquelas identificadas no segundo. Assim, em consonância com os propósitos deste estudo, foram selecionadas apenas cinco produções acadêmicas, sendo um artigo científico, uma tese de doutorado e três

dissertações. Convém destacar que a maioria dos trabalhos localizados, embora provenientes de Programas de Pós-Graduação do estado de Goiás, não teve como objetivo analisar o DC-GOEM. O Quadro 2 sintetiza as obras selecionadas.

QUADRO 2- Artigos, Dissertações e Teses

Identificação da obra selecionada	Tipo de produção/Programa de Pós-graduação	Ano de defesa	Vinculação institucional
CASTRO, Marcio Schiavinato de. Novo Ensino Médio e o Ensino do Componente Curricular de História para o Estado de Goiás (1988-2017)	Dissertação/Educação	2024	Universidade Federal de Goiás (UFG)
MARINHO, Arlean Chaves. O novo ensino médio e as especificidades das disciplinas sociologia e filosofia no documento curricular para Goiás	Dissertação/Educação	2023	Universidade Federal de Goiás (UFG)
ANANIAS, Elivania Cristina de Assis. A implantação dos projetos integradores no Colégio Estadual Polivalente Professor Goiany Prates - estudo de caso	Dissertação/Educação	2024	Universidade Federal de Goiás (UFG)
SILVA, Alcinéia de Souza. As contribuições de tempos, espaços e práticas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de Geografia em um CEPI de Formosa-Goiás: diálogos com a reforma do ensino médio	Tese/Geografia	2021	Universidade de Brasília (UnB)
PINHEIRO, Ricardo Silvério Gomes; NASCIMENTO, Marlúcio Tavares do. Análise do currículo referência de Química de uma rede estadual de Educação	Artigo/Revista Ciência & Educação	2018	Instituto Federal Goiano (IFG)

Fonte: Os autores (2025).

No que diz respeito à análise dos documentos, Evangelista e Shiroma (2019) sintetizam que a educação escolar mantém uma relação dialética com a sociedade capitalista, sendo determinada pelas relações sociais de produção. Essa dinâmica também se manifesta nos

documentos de políticas educacionais, uma vez que os delineamentos adjacentes ao campo legal da educação expressam objetivos vinculados aos interesses da classe dominante, dado que não há neutralidade nessas relações.

Dessa forma, analisar o processo de construção das políticas curriculares, como no caso do DC-GOEM, mostra-se imprescindível, tendo em vista que o currículo se configura como um campo de disputas (Evangelista; Shiroma, 2019). Para tanto, foram selecionadas algumas legislações e documentos como ponto de partida para as análises, a saber: a) extrato de contratos divulgados no Diário Oficial do estado de Goiás; b) termos de colaboração e acordos de cooperação firmados entre Seduc-GO e instituições privadas; c) planos de trabalho dos programas desenvolvidos; d) o próprio DC-GOEM; e) materiais disponíveis na página da Seduc-GO, referentes aos programas Revisa Goiás (2024a) e Goiás Tec. Além desses, foi necessário recorrer a reportagens e boletins informativos, com o intuito de identificar elementos que subsidiaram o desenvolvimento do estudo, diante da premissa de que muitas informações não se encontram explicitadas nos documentos oficiais, ou seja, permanecem no âmbito da aparência, conforme destacado anteriormente.

2. Análise do DC-GOEM e das relações entre o público e o privado

Antes de adentrar especificamente na análise do DC-GOEM, vinculado com a BNCC-Ensino Médio, cabe apresentar algumas informações sobre o estado de Goiás, localizado na região Centro-Oeste do Brasil. Sua população está estimada em sete milhões, quatrocentas e vinte e três mil, seiscentas e vinte e nove pessoas (7.423.629). A renda domiciliar mensal per capita é de dois mil e novecentos e oito reais (R\$ 2.098,00), o Índice de Desenvolvimento Humano, conforme dados de 2021, é de 0.737; e sua principal atividade econômica está relacionado ao agronegócio, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2025). Atualmente, o estado está sob a gestão do governador Ronaldo Caiado, filiado ao partido União Brasil, legenda de orientação política de centro-direita resultante da fusão entre os Democratas (DEM) e o Partido Social Liberal (PSL).

No que tange à Rede Estadual de Ensino, de acordo com os dados apresentados pela Secretaria de Estado da Educação, o Ensino Médio totalizou duzentas e quarenta mil, oitocentas e quarenta e cinco (240.845) matrículas no ano de 2024. Entre os anos de 2019-2024, foram atendidos um milhão, duzentos e quarenta mil e quarenta e quatro (1.240.044) jovens, de acordo

com a perspectiva curricular da BNCC-EM (2019-2021) (Goiás, 2024c). O DC-GOEM foi implantado a partir de 2021, ano de sua publicação (Goiás, 2021).

Na sequência, são apresentadas as unidades de análise (O Currículo do Ensino Médio em Goiás após a BNCC; Relações Público-Privado e Presença de Agentes Privados no DC-GOEM) que captaram algumas das múltiplas determinações que perpassam o objeto investigado.

2.1- O Currículo do Ensino Médio em Goiás após a BNCC

O DC-GOEM, de acordo com o discurso governamental, configura-se como o terceiro volume da Rede Estadual de Ensino, sendo o primeiro o Documento Curricular para Goiás - Etapa Educação Infantil e o segundo o Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais, ambos sistematizados por profissionais da educação pública e privada do referido estado (Goiás, 2021).

O documento possui mil trezentas e noventa e sete (1397) páginas, organizadas e distribuídas conforme apresentado no Quadro 3. A Seduc-GO não envidou esforços para articular o que o DC-GOEM estabelece quanto ao formato do trabalho educativo, aos conteúdos, aos objetivos de aprendizagem e à metodologia. No site oficial, há documentos intitulados como Matrizes Essenciais de Aprendizagem os quais dispõem sobre os conteúdos, os objetivos e os programas aos quais cada componente curricular está vinculado.

QUADRO 3 - Estrutura do DC-GOEM

Capítulo I Texto Introdutório	Capítulo II Formação Geral e Básica	Capítulo III Itinerários Formativos
1. O Ensino Médio 1.2. Concepção de Escola e do Currículo de Goiás para o Ensino Médio 1.3. Educação Integral 1.4. Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida	Introdução 1. Área de Linguagens e Suas Tecnologias 1.1-A Área de Linguagens e Suas Tecnologias a partir da BNCC 1.1.1. Eixos Organizadores: Campos de Atuação 1.1.2. Eixos Organizadores: Práticas de Linguagem 1.1.3. Tecnologia Digital da Informação Comunicação (TDCIs) 1.2. Componentes Curriculares	Introdução aos Itinerários Formativos 1- A Estrutura dos Itinerários e o Quadro de Habilidades 1.1- Projeto de Vida 1.2- Eletivas 1.3- Trilhas de Aprofundamento

	da Área de Linguagens e Suas Tecnologias 1.2-1. Arte 1.2-2. Educação Física 1.2-3. Língua Estrangeira Adicionais (Espanhol e Inglês) 1.2-4. Língua Portuguesa 1.3. Estrutura do Quadro de Competências e Habilidades 1.4. Glossário (TDIC's)	
2. Sujeitos do Ensino Médio 2.1. Juventudes 2.2. O Ensino Médio na Perspectiva da Educação de Jovens e Adultos 2.3. O Ensino Médio na Perspectiva da Educação Inclusiva	2. Área de Matemática e Suas Tecnologias 2.1-A Área de Matemática e Suas Tecnologias na Etapa de Ensino Médio em Goiás 2.2-A Base Nacional Comum Curricular 2.3- ODC-GOEM Referente à Área de Matemática e Suas Tecnologias 2.4- Conversa Como/a Professor/a 2.5- Competências Específicas de Matemática	2- Componente Curricular Projeto de Vida 2.1- O Projeto de Vida e o DC-GOEM 2.2- Os Caminhos do Aprender e as Competências Socioemocionais 2.3- Avaliação 2.4- Quadro de Habilidade
3. Educação Profissional e Tecnologia (EPT) 3.1. Fundamentos e Conceitos Básicos da EPT 3.2. Formação Técnica e Profissional ao Contextos dos Itinerários Formativos do Ensino Médio 3.3. Considerações Acerca dos Aspectos das Condições Necessárias e Implementação dos Itinerários de Formação Técnica Profissional	3- Área de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias 3.1- Ciências da Natureza e Suas Tecnologias e o DC-GOEM 3.2- A Área de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias no DC-GOEM	3. Itinerários Formativos Educação Profissional e Tecnológica (EPT) 3.1 Educação Profissional e Tecnológica (EPT) 3.1-1 Informática 3.1-2 Química 3.1-3 Administração
4. Território e Dimensão Simbólica	4- Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 4.1- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o DC-GOEM 4.2- Estrutura da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no DC-GOEM.	4- Itinerários de Linguagens e suas Tecnologias 4.1- Comunicação: Movimentos, Práticas e Sentidos do Existir 4.2- Identid@des.com
5. Integração Curricular		5. Itinerários Formativos de Matemática e suas Tecnologias 5.1- Imersão na Matemática

		Escolar: Conhecimentos Essenciais para o Desenvolvimento da Sociedade 5.2- A Matemática Escolar Aplicada ao Mercado de Trabalho
6. O DC-GOEM e a Avaliação da Aprendizagem Escolar		6- Itinerários Formativos Ciências da Natureza e suas Tecnologias 6.1- Energia que nos Move 6.2- Além da Visão: Conhecendo o Micromundo
7. O DC-GOEM e a Formação Docente		7- Itinerários Formativos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 7.1- Ser Jovem 7.2 - Toda Forma de Poder
8. Arquitetura Escolar 8.1. A implementação do Novo Ensino Médio 8.2. Flexibilização Curricular Itinerários Formativos		8- Itinerários Integrados 8.1- Itinerário Integrado de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza: Agropecuária: História, Processos Econômicos e Tecnológicos em Goiás 8.2- Itinerário Integrado de Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias: Cinesfera 8.3- Itinerário Integrado de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Linguagens e suas Tecnologias: Comer Bem e se Exercitar é só Começar! 8.4- Itinerário Integrado de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias: Incertezas Naturais 8.5- Itinerário Integrado de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas Tecnologias: Matematicidades 8.6- Itinerário Integrado Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Viagem ao Redor de Mama Gaia

Fonte: (Goiás, 2021).

Pode-se observar que a organização do DC-GOEM (2021)⁶ está distribuída em três capítulos. O primeiro contempla a concepção de Ensino Médio, a Educação para o DC-GOEM, o Projeto de Vida e o Protagonismo Juvenil, temas que se desdobram em outras seções com o propósito de explicitar a compreensão, o alcance, a avaliação e objetivo central dessa etapa de ensino. O segundo capítulo é voltado para os componentes curriculares de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Naturais e Ciências Humanas. Por fim, o terceiro capítulo roteiriza os itinerários formativos vinculados aos componentes curriculares, com ênfase nas tecnologias.

Desse modo, para atender ao disposto no DC-GOEM, a Seduc-GO adotou alguns programas e materiais vinculados à plataforma do trabalho educativo, sendo eles:

i) o Revisa Goiás (2024a) é um material produzido pela Seduc-GO em consonância com o DC-GOEM, a BNCC, o SAEGO e o SAEB, destinado às turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (anos finais) e às 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. Seu objetivo é recompor as aprendizagens, sendo elaborado bimestralmente para fins de aumentar a proficiência dos(as) estudantes. A proposta pedagógica baseia-se na ideia de “refletir/analisar/fazer juntos” (Goiás, 2024a), por meio de um material padronizado, que serve de referência para o trabalho docente em sala de aula. Os conteúdos são organizados conforme os cortes temporais bimestrais previstos no Documento Curricular dos componentes de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

ii) o Programa Goiás TEC, instituído por meio da Lei Ordinária n.º 20.802/2020, tem como finalidade tornar o Ensino Médio acessível a todos, mediante a oferta de atividades educativas via videoaulas em distritos, zonas rurais e locais com escassez de professores(as) habilitados(as) em determinadas áreas do conhecimento (Goiás, 2020). Trata-se, portanto, de uma modalidade de educação a distância voltada para as escolas do campo, quilombolas, indígenas e de regiões periféricas. Nessas situações, quando há condições, como acesso à internet, computadores e energia elétrica, os(as) estudantes podem acompanhar as aulas remotamente.

Nessa seara, a plataforma tem se materializado com o avanço das *Big Techs* na educação pública. Trata-se não apenas da substituição das práticas educativas e administrativas por plataformas digitais, mas de um novo ciclo de acumulação capitalista, no qual os dados de

⁶ Essa edição do DC-GOEM não é a primeira, em anos anteriores houveram outras versões até a atual (2021), a qual está alinhada com a BNCC-EM, sendo que se priorizou o esvaziamento de disciplinas essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico, ao abrir espaço para disciplinas eletivas como Projeto de Vida. Tal alteração tem contribuído para a lógica do empreendedorismo, do desenvolvimento e de habilidades socioemocionais que se enquadrem no e com o projeto societário burguês.

estudantes e professores(as) tornam-se a matéria-prima de um mercado lucrativo (Normanha; Aroni, 2025). Assim, tais iniciativas não indicam redução das desigualdades educacionais, uma vez que as condições estruturais não são as mesmas entre as escolas públicas e do exercício da docência (Giroto, 2019).

Além disso, observa-se que esse processo tem servido como meio de destinar recursos públicos à iniciativa privada, por meio das relações público-privadas. Rikowski (2017) distingue dois tipos de privatização: a primeira, clássica ou direta, ocorre quando há a transferência da propriedade do Estado para o setor privado; a segunda refere-se ao controle, em que a propriedade permanece sob domínio do Estado, mas o controle é exercido por agentes privados.

O DC-GOEM, por meio dos programas citados anteriormente, bem como de outras parcerias com o empresariado e a Seduc-GO, materializa a segunda forma de privatização. Trata-se da privatização por meio da relação público-privado, na qual se contratam serviços do setor privado que passam a controlar o conteúdo, as metodologias, o comportamento dos(as) estudantes e dos(as) trabalhadores(as) da educação, a frequência e, em outras palavras, o próprio trabalho educativo.

Não obstante, nota-se pela composição do DC-GOEM e demais elementos que subsidiam o processo de escolarização dos estudantes do Ensino Médio, o esvaziamento de conteúdos básicos para construção do conhecimento sistematizado, ou seja, conteúdos históricos, filosóficos e artísticos. Saviani (2016) aponta que os conteúdos escolares deveriam ser determinados pelas necessidades sociais. Logo, a BNCC, como documento balizador dos currículos estaduais, como é o caso de Goiás, não estabelece uma relação com as necessidades reais da classe trabalhadora para estabelecer seus conteúdos e objetivos de aprendizagem. Ao contrário, dispôs de itinerários formativos e projeto de vida, enquanto componentes curriculares, para promover a adaptabilidade e aceitabilidade nos sujeitos, e, assim, a classe dominante mantém seu processo hegemônico, enquanto detentores dos meios de produção.

2.2 - Relações Público-Privado e Presença de Agentes Privados no DC-GOEM

Pela lógica do *modus operandi* da privatização das políticas públicas, as relações público-privado são expostas como uma solução para alcançar o desenvolvimento e a qualidade que o setor público, por si só, não conseguiria atingir. Assim, estabelece-se a atuação dos agentes privados na formulação, execução e encaminhamento das políticas, de modo a manter

o processo hegemônico de controle e domínio da classe trabalhadora, o que muitas vezes ocorre de forma indireta e pouco transparente.

Durante o estudo, pôde-se perceber que os convênios e parcerias firmados entre a Seduc-GO e agentes privados não constam no DC-GOEM, mas são realizados para atender ao disposto no conteúdo deste documento, conforme o Quadro 4.

No que tange ao acompanhamento do trabalho educativo e à aprendizagem dos(as) estudantes, a gestão tem como meta atingir as métricas das avaliações em larga escala, embora o discurso seja o de aferir a qualidade da educação escolar goiana. Nesse contexto, implantam-se o programa Revisa Goiás (2024a), vinculado à plataformização da educação, ao uso de materiais padronizados de acordo com a proposta curricular e à oferta de formações continuadas para os(as) docentes.

Para que os colégios tivessem condições de desenvolver as atividades atreladas aos programas, considerando que sua execução se dá por meio da internet, foi necessário garantir estruturas adequadas. Nesse sentido, destacam-se os desdobramentos das ações voltadas ao alcance dos objetivos da classe dominante, por meio de relações público-privado:

QUADRO 4 - Programas e parcerias da Seduc-GO para o Ensino Médio

Empresa/Fundação	Atuação no EM	Forma de contrato/convênio	Articulação legal
Instituto Ayrton Senna	1.Desenvolver habilidades socioemocionais nos(as) estudantes da rede estadual; 2.Formação continuada para os(as) docentes.	Parceria	BNCC Meta 17 do PEE-GO DC-GOEM.
Fundação Itaú	1. Ensino técnico profissionalizante.	Parceria com múltiplas Secretarias do estado de Goiás.	Política de mobilidade social goiana (Goiás-Social), para retirar jovens da linha da pobreza.
Junior Achievement Goiás (JA Goiás)	1. Oferta da disciplina eletiva “Jovem empreendedor” em colégios estaduais com foco na educação financeira e no	Termo de colaboração.	DC-GOEM.

	empreendedorismo.		
Zurich Foundation + Instituto Anima Formações	1. Programa “Projeto de Vida e Temática da Saúde Mental nas Juventudes” 2. Formação de docentes e gestores(as) do EM	Acordo de cooperação.	Projeto de vida - DC-GOEM.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

O Instituto Ayrton Senna, em parceria com a Seduc-GO, o eduLab21⁷ e o 3GEN⁸, promoveu o programa Diálogos Socioemocionais em 137 escolas de Goiás, sendo 60 delas de tempo integral e 77 de atendimento regular. Essa parceria escancara a presença de agentes privados na implementação de programas voltados ao desenvolvimento de competências socioemocionais, dimensão que está presente na política curricular estadual e que coaduna à intensificação da presença do setor privado nos processos de definição da formação da juventude goiana (Castro, 2024, Marinho, 2023).

Nessa perspectiva, destaca-se, também, a parceria firmada entre a Seduc-GO e outras secretarias do estado com a Fundação Itaú, por meio do Programa Goiás Social tendo como foco, no campo da educação escolar, a promoção do ensino técnico e profissionalizante (Goiás, 2024b). Conforme afirma a secretária de Estado da Educação, Fátima Gavioli, “Ano que vem vamos colocar 12 mil alunos no sistema S” (Goiás, 2024b), o que demonstra a preocupação do governo em fortalecer o ensino profissionalizante por meio do setor privado.

Esse enfoque na formação profissional está envolto em um discurso da meritocracia e empreendedorismo, apresentado sob a perspectiva do protagonismo juvenil, de modo que os(as) estudantes são levados(as) a construírem uma concepção de mundo baseada na auto responsabilização por seu sucesso ou fracasso (Castro, 2024). As habilidades socioemocionais são, assim, incorporadas a um currículo aligeirado e precarizado, subsidiado por uma falsa ideia de flexibilização do ensino, advinda dos itinerários formativos que reforçam a lógica empresarial (Ananias, 2024; Castro, 2024; Marinho, 2023; Silva, 2022), legitimada pelos próprios documentos curriculares orientadores do estado de Goiás.

⁷ O eduLab21 se configura como laboratório de entretenimento do IAS, o qual tem a função de elaborar conteúdos midiáticos para transmitir questões sociais complexas de modo dinâmico.

⁸ 3Gen é uma empresa que vende formas de gestão estratégicas educacionais. O modo de parceria com o Instituto Ayrton Senna foi estabelecido por meio de termo de cooperação técnica para a transferência da tecnologia.

A Junior *Achievement* Goiás (Goiânia, 2023), organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, também atua diretamente nas escolas estaduais, ao ofertar disciplinas eletivas alinhadas a essa perspectiva de formação empreendedora. Houve um aumento significativo no número de unidades escolares que aderiram às propostas da organização, sendo que em um semestre, as adesões passaram de 22 para 47 escolas, o que representa um aumento aproximado de 113% na implementação das disciplinas oferecidas pela Junior *Achievement* Goiás (Goiânia, 2023), o que explicita a ampliação da presença de agentes privados na rede pública de ensino goiana.

FIGURA 1 - Apoiadores Junior *Achievement* Goiás



Fonte: Plano de trabalho Junior *Achievement* Goiás (Goiânia, 2023).

As disciplinas ofertadas pela Junior *Achievement* Goiás (Goiânia, 2023) estimulam a idéia de “empreender por si mesmo”, ou seja, estimulam uma representação ambígua do conceito de empreendedorismo. Tal perspectiva reforça o caráter neoliberal e dualista dessa organização curricular do Ensino Médio, ao oferecer uma formação geral básica esvaziada de disciplinas fundamentais (Silva, 2021), a exemplo do que foi sinalizado na seção introdutória deste artigo.

Para Mendes *et al.* (2024), a lógica do empreendedorismo na educação escolar, especialmente no Ensino Médio, promove a difusão de valores e comportamentos voltados à adaptação dos indivíduos às demandas imediatas e informais do mercado de trabalho, ao reduzir o conhecimento a uma função meramente instrumental. Essa concepção parte de uma visão ingênua e simplificadora, ao supor que o êxito pessoal depende unicamente do esforço

individual e da capacidade empreendedora dos sujeitos, além de desconsiderar as determinações históricas, sociais e econômicas que subsidiam a materialidade da vida humana.

Entre as parcerias e convênios analisados neste artigo, destaca-se, ainda, a atuação da empresa Zurich Foundation, na condição de financiadora, em conjunto com o Instituto Ânima Formações, responsável pela execução de um projeto articulado ao itinerário formativo Projeto de Vida previsto no DC-GOEM. Ambas as instituições promovem formações voltadas aos docentes sobre gestão das emoções, as quais culminam na oferta do curso de Pós-Graduação em Educação Contemporânea com Ênfase em Projeto de Vida, ministrado pelo Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (Cepfor), em parceria com o Instituto Ânima.

Em síntese, muitas dessas organizações atuam não necessariamente no “texto legal” do DC-GOEM, mas na implementação, ao oferecer eletivas, itinerários, cursos técnicos, formação docente, plataformas metodológicas e componentes de “Projeto de Vida”, além de anunciarem as possibilidades de desenvolvimento de habilidades socioemocionais (Castro, 2024) com vistas a qualificação dos(as) jovens demandantes a assumir futuros postos de trabalho (Ferretti, 2018).

Nesse sentido, recorre-se a Mészáros (2011), pois o autor salienta que, em momentos de crise do capital, como a de 2008, diferentes setores da burguesia, guardadas as suas divergências, se unem a fim de manter a hegemonia econômica e política. O processo de aprovação da versão final da BNCC e do DC-GOEM, infelizmente não foge à essa lógica.

Conclusão

O DC-GOEM foi elaborado em alinhamento à BNCC e à Reforma do Ensino Médio, reafirma a lógica da padronização curricular, da formação por competências e dos itinerários formativos. A estrutura do documento evidencia a reorganização dos componentes curriculares, com a redução da carga horária de disciplinas como Filosofia, História, Geografia e Sociologia, diluídas em áreas do conhecimento.

A implementação do DC-GOEM tem se apoiado nas relações público-privado e na plataformização do trabalho educativo, expressa em programas como: Revisa Goiás, material bimestral padronizado alinhado à BNCC e ao SAEB; e no Goiás TEC, instituído por lei estadual, que promove ensino remoto mediado por tecnologia em regiões sem professores habilitados.



Essas ações, embora apresentadas como estratégias de recomposição e inovação, materializam uma forma indireta de privatização, em que o controle pedagógico e metodológico passa a ser exercido por agentes privados. O estudo identificou, ainda, a atuação de múltiplas fundações e institutos empresariais, a exemplo do Instituto Ayrton Senna – programas de formação socioemocional (“Diálogos Socioemocionais”); da Fundação Itaú – parcerias voltadas à educação técnica e profissionalizante; *Junior Achievement* Goiás – oferta de disciplinas eletivas sobre empreendedorismo e educação financeira; *Zurich Foundation* e Instituto Ânima – formações docentes e cursos vinculados ao “Projeto de Vida”. Essas entidades reforçam a lógica neoliberal e mercadológica na educação, ao substituir as finalidades críticas e emancipatórias por metas de desempenho na perspectiva mercadológica.

Referências bibliográficas

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 18, p. 8-28, 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf> Acesso em: 09 out. 2025.

AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 08-22.

ANANIAS, E. C. A. **A implantação dos projetos integradores no Colégio Estadual Polivalente Professor Goiany Prates** — estudo de caso. 2024. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/handle/tede/13545>. Acesso em: 9 out. 2025.

ASSIS, R. M. O método em Marx. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 129-140, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/4147> Acesso em: 10 out. 2025.

BARBOSA, E. K. M.; FRANCISCO, M. V. Reforma do Ensino Médio no estado do Paraná e a privatização da oferta educacional (2019-2024). **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 19, e98236, p.1-19, 2025. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/98236> Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, entre outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

CAETANO, M. R.; PERONI, V. M. V. Relações entre o público e o privado na educação brasileira: neoliberalismo e neoconservadorismo - projetos em disputa. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 20, n. 42, p. 01-26, jul. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53469>. Acesso em: 09 out. 2025.

CASTRO, M. S. **Novo Ensino Médio e o ensino do componente curricular de História para o Estado de Goiás (1988-2017)**. 2024. 195 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) — Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, 2024. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/921679>. Acesso em 07 out. 2025.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CEA, Georgia Sobreira; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (Org.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2019, p. 83-120.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 09 out. 2025.

FORNARI, M.; DEITOS, R. A. O Banco Mundial e a Reforma do Ensino Médio no Governo Temer: Uma análise das Orientações e do Financiamento Externo. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 188-210, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47181>. Acesso em: 09 out. 2025.

FRANCISCO, M. V.; VOLSI, M. E. F. O processo histórico de construção e aprovação da BNCC: inferências necessárias à resistência coletiva. In: FRANCISCO, M. V. (Org.). **Perspectivas contra-hegemônicas sobre o processo de materialização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Curitiba: Appris, 2025, p. 45-60.

GIROTTTO, E. D. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0207906, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019207906>. Acesso em: 18 abr. 2025.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. **Termo do convênio da SEMED-Goiânia com a Associação Junior Achievement (JA Goiás)**: parceria para execução de disciplinas eletivas – Projeto de Vida (PV) no Ensino Médio. 2023. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/SITE/index.php/servicos/convenios/category/150-associacao-junior-achievement-de-goias-ja-goias>. Acesso em: 8 out. 2025.

GOIÁS. Lei nº 20.802, de 28 de janeiro de 2020. Institui o Programa Goiás TEC, destinado à oferta de cursos técnicos e de qualificação profissional na modalidade de educação a distância, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, 28 jan. 2020.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás: Etapa Ensino Médio (DC-GOEM)**. Goiânia: SEDUC/GO, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.go.gov.br/documento-curricular-para-goias-etapa-ensino-medio>. Acesso em: 9 out. 2025.



GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Material Revisa Goiás**: recomposição das aprendizagens. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/revisa-goias/>. 2024a. Acesso em: 8 out. 2025.

GOIÁS. **Oportunidades | Observatório Goiás Social**: Goiás Social articula parcerias para ampliar ensino técnico e profissionalizante no estado. 2024b. Disponível em: https://oportunidades.go.gov.br/observatorio/goias-social-articula-parcerias-para-ampliar-ensino-tecnico-e-profissionalizante-no-estado/2024/05/?utm_source. Acesso em: 9 out. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Dados abertos**: quantitativo de alunos por etapa de ensino (2018–2021); Ensino Médio – SEDUC/GO. 2024c. Disponível em: <https://dadosabertos.go.gov.br/dataset/quantitativo-de-alunos-por-etapa-de-ensino>. Acesso em: 9 out. 2025.

MARINHO, A. C. **O novo Ensino Médio e as especificidades das disciplinas Sociologia e Filosofia no documento curricular para Goiás**. 2023. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/24472>. Acesso em: 7 out. 2025.

MENDES, V.; MELO, C.; SINOTI, D.; GUTERRES, S. A produção científica sobre educação e empreendedorismo. **Educação**, Santa Maria, v. 49, n. 1, p. e18/1–29, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644469596>. Acesso em: 10 out. 2025.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1 ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

NORMANHA, Ricardo; ARONI, Rafael. Educação 4.0: reforma do Ensino Médio e a precarização docente na era digital. **Revista Ciências do Trabalho**, São Paulo, n. 27, p. 1-15, maio 2025. Disponível em: <https://rct.dieese.org.br/index.php/rct/article/view/454>. Acesso em: 01 out. 2025.

PERONI, V. M. V. Relação público-privado no contexto de privatização da educação. **Educação & Sociedade**, v. 41, e241697, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gPNy6mbMhQVmfzrqX8tRz4N/?lang=pt>. Acesso em: 01 set. 2025.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PUELLO-SOCARRÁS, J. F. Novo neoliberalismo: arquitetura estatal no capitalismo do século XXI. **Revista Eletrônica de Administração - READ**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 35-65, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/read/a/qs78Hzvq84VTPxq7Vq9NnyH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 out 2025.

RIKOWSKI, G. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393–414, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.810>. Acesso em: 1 set. 2025.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento: Revista de Educação**, Niterói, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 20 set. 2025.

SGORLON, C. T. S.; FRANCISCO, M. V.; SANTOS, M. R.; MARIA, C. C. **Normas e orientações para elaboração de trabalhos acadêmicos no ensino superior**. Maringá: Eduem, 2022.

SILVA, A. S. **As contribuições de tempos, espaços e práticas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de Geografia em um CEPI de Formosa-Goiás: diálogos com a Reforma do Ensino Médio**. 2022. 292 f. Tese (Doutorado em Geografia) — Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: http://repositorio2.unb.br/bitstream/10482/44891/1/2022_AlcineiadeSouzaSilva.pdf. Acesso em: 7 out. 2025.

TONELO, I. **No entanto ela se move: a crise de 2008 e a nova dinâmica do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2021.



Desafios e Perspectivas na Implementação dos Itinerários Formativos: a Percepção Docente em Foco

Challenges and Perspectives in the Implementation of Training Itineraries: Focus on Teachers' Perceptions

Alisson dos Santos Antunes¹

Rosemberg Ferracini²

Resumo

Este artigo apresenta uma análise qualitativa das percepções de professores sobre a implementação dos Itinerários Formativos, componente central da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). A investigação, de caráter exploratório, buscou compreender os desafios, estratégias e perspectivas dos docentes a partir de entrevistas semiestruturadas. Para o desenvolvimento do trabalho foi adotada uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa do tipo estudo de caso múltiplo. O trabalho de campo foi realizado em três escolas pertencentes à rede pública estadual de um mesmo município, selecionadas de forma intencional para representar a diversidade de contextos existentes dentro daquela localidade. Os resultados, organizados em sete eixos temáticos, revelam preocupações significativas quanto à formação docente, à superficialidade e desorganização curricular, à dependência de materiais digitais padronizados, ao desengajamento discente, à precariedade do apoio institucional e ao aprofundamento de desigualdades educacionais. Conclui-se que a efetivação da reforma exige um investimento robusto em formação continuada contextualizada, na valorização da autonomia docente e na construção de um currículo integrado e significativo, alinhado às demandas dos estudantes e à realidade das escolas públicas.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Itinerários Formativos; Formação de Professores; Currículo; Percepção Docente.

Abstract

This article presents a qualitative analysis of teachers' perceptions of the implementation of Training Itineraries, a central component of the Secondary Education Reform (Law nº 13.415/2017). The exploratory research sought to understand the challenges, strategies, and perspectives of teachers based on semi-structured interviews. A qualitative approach was adopted for the development of the study, characterised as a multiple case study. Fieldwork was carried out in three schools belonging to the state public school system in the same municipality, intentionally selected to represent the diversity of contexts existing within that locality. The results, organised into seven thematic areas of analysis, reveal significant concerns regarding teacher training, superficiality and curricular disorganisation, dependence on standardised digital materials, student disengagement, precarious institutional support, and deepening educational inequalities. It is concluded that the implementation of the reform requires a robust investment in contextualised continuing education, in valuing teacher autonomy and in building an

¹ Bolsista de Doutorado do CNPq. Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Graduado em História (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atua como professor de História no Ensino Médio da rede pública do Estado de São Paulo. Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0002-8398-6295>. E-mail: alissonantuneshis@gmail.com

² Professor Adjunto da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), no curso de Geografia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFTM). Doutor em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0003-1203-8893>. E-mail: rosemberggeo@gmail.com

Keywords: High School Reform; Formative Itineraries; Teacher Training; Curriculum; Teacher Perception.

1. Introdução

A Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei n.º 13.415/2017³, representou uma mudança estrutural profunda na organização da etapa final da Educação Básica brasileira. Seu eixo principal é a flexibilização curricular, operacionalizada por meio da oferta dos Itinerários Formativos, que visam permitir aos estudantes aprofundar seus conhecimentos em áreas de interesse e desenvolverem os projetos de vida alinhados ao mundo do trabalho e à sociedade (Brasil, 2017).

Contudo, a transição de um modelo tradicional para um modelo flexível que se propõe a ser interdisciplinar impõe desafios complexos à comunidade escolar, em especial aos professores, principais agentes de sua implementação em sala de aula. Este artigo emerge, portanto, da necessidade de analisar as percepções docentes sobre essa implementação, investigando os entraves concretos – como a falta de formação específica e de apoio institucional – e as eventuais potencialidades identificadas por aqueles que operacionalizam a reforma no chão da escola.

O presente estudo tem como objetivo central analisar as percepções e experiências de professores sobre a implementação dos Itinerários Formativos (IFs) no contexto da Reforma do Ensino Médio. A investigação buscou compreender os desafios, estratégias e perspectivas docentes a partir de suas vivências no chão da escola, abarcando dimensões cruciais como a formação, o currículo, os recursos didáticos, o engajamento discente e o apoio institucional." Sugestão para a Seção de Metodologia:

A análise está ancorada em referenciais que discutem a formação docente (Nóvoa, 1992; Gatti, 2010), utilizados para compreender os desafios do desenvolvimento profissional contínuo; a teoria crítica do currículo (Apple, 2006; Silva, 2007), que oferece lentes para analisar as escolhas e tensões no novo desenho curricular; a pedagogia engajada (Hooks, 2013; Gomes, 2012), para iluminar as narrativas sobre motivação e prática docente; e os desafios da

³ A Política Nacional de Ensino Médio foi estabelecida na quarta-feira, 31 de julho, pela Lei n.º 14.945/2024. Essa legislação reorganiza essa etapa de ensino, promove alterações na Lei n.º 9.394/1996 — que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional — e revoga, de forma parcial, a Lei n.º 13.415/2017, responsável pela reforma do ensino médio.

interdisciplinaridade (Fazenda, 2010; Japiassu, 1976), como chave de leitura para as dificuldades relatadas na integração dos saberes.

Para conduzir esta análise, o presente artigo está organizado da seguinte forma. Na sequência desta introdução, a seção 2 (Metodologia) detalha os procedimentos da pesquisa, descrevendo o desenho do estudo de caso múltiplo, a seleção das escolas e dos participantes, bem como os instrumentos e técnicas de análise utilizados. A seção 3 (Análise e Discussão dos Resultados) apresenta e discute os dados empíricos, estruturados em sete eixos temáticos que desse processo analítico, emergiram do campo: o perfil e a preparação dos professores; uma avaliação do currículo dos IFs; as metodologias e materiais didáticos; a motivação e o engajamento dos alunos; a formação continuada e o apoio institucional; as marcas percebidas da reforma; e, por fim, os desafios e perspectivas futuras. Por fim, as Considerações Finais sintetizam as principais conclusões do estudo, articulando as vozes dos docentes com o referencial teórico para tecer uma reflexão crítica sobre os rumos da Reforma do Ensino Médio e a efetiva implementação dos IFs.

Reconhece-se que este estudo possui limitações, notadamente o número reduzido de participantes e o foco em um único município, o que impede generalizações estatísticas. Contudo, os achados oferecem indícios robustos. Pesquisas futuras poderiam ampliar esta investigação, comparando redes de ensino distintas ou analisando a percepção discente em paralelo à docente.

2. Metodologia

A abordagem qualitativa foi embasada a partir das proposições de Lüdke e André (1986), que destacam a importância de compreender fenômenos em seu contexto natural, valorizando a perspectiva dos sujeitos envolvidos e a descrição densa dos processos educativos. O trabalho de campo foi realizado em três escolas pertencentes à rede pública estadual de um mesmo município, selecionadas de forma intencional para representar a diversidade de contextos existentes dentro daquela localidade. A escolha por múltiplos casos dentro de uma única unidade federativa — o Estado de São Paulo — permitiu analisar como a implementação de uma mesma política educacional, os IFs, se materializa em diferentes contextos escolares se processa em realidades institucionais e comunitárias distintas, mantendo-se constante a diretriz governamental estadual. É importante registrar que esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição de origem, sob o número de protocolo

(Parecer n.º 6.746.134), garantindo o respeito a todos os preceitos éticos que envolvem pesquisas com seres humanos.

As unidades escolares que compuseram a amostra foram escolhidas com base em dois critérios fundamentais. O primeiro critério buscou capturar a heterogeneidade socioeconômica e territorial do município, selecionando-se uma escola localizada na região central, outra em uma área periférica e uma terceira em uma zona rural, refletindo assim diferentes perfis de comunidade e Índices de Desenvolvimento Humano (IDH). O segundo critério exigiu que todas as escolas tivessem implementado os IFs há pelo menos um ano letivo completo, assegurando que os gestores e docentes já tivessem experiência prática com os desafios e dinâmicas da nova organização curricular, afastando-se de impressões meramente iniciais. Tendo a coleta de dados realizada no mês de maio de 2024

No que se refere aos participantes, optou-se por uma amostragem intencional, focando nos professores que possuíam a maior carga horária alocada nos IFs dentro de cada escola. O objetivo foi captar as percepções daqueles profissionais com o maior envolvimento prático e cotidiano com a nova proposta, considerados, portanto, informantes privilegiados e portadores de um conhecimento experiencial fundamental para os objetivos da investigação. Reconhece-se que a amostra, composta por três professores, é reduzida e não tem por finalidade garantir representatividade estatística. Todavia, cabe sublinhar que, em pesquisas qualitativas, a validade não decorre do tamanho da amostra, mas da pertinência dos casos escolhidos e da profundidade analítica alcançada. Nesse sentido, autores como Merriam (2009) e Patton (2002) ressaltam que a força da pesquisa qualitativa reside na seleção intencional de casos que melhor possam iluminar o fenômeno investigado, permitindo uma compreensão densa e contextualizada da realidade estudada. Nesse sentido, a seleção de informantes-chave assegurou contato com narrativas densas e consistentes, favorecendo a saturação em torno das categorias investigadas. A opção metodológica privilegia, portanto, o exame minucioso de experiências concretas, permitindo evidenciar contradições, tensões e potencialidades da implementação dos IFs em contextos distintos. O estudo caracteriza-se, assim, como uma investigação qualitativa em profundidade, cujos achados não pretendem ser generalizáveis no sentido estatístico, mas transferíveis a realidades semelhantes, oferecendo subsídios críticos para a reflexão sobre a reforma do ensino médio. Para preservar a identidade dos colaboradores e das instituições, manteve-se o anonimato ao longo do texto, identificando os docentes participantes apenas pelos codinomes Professor I, Professor II e Professor III.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas *semiestruturadas*, conduzidas com base em um roteiro previamente elaborado que abordava os eixos centrais do estudo. Esse instrumento garantiu que todos os temas de interesse fossem contemplados, ao mesmo tempo em que proporcionou a flexibilidade necessária para que os professores aprofundassem pontos específicos de suas vivências, trazendo nuances e detalhes ricos para a análise. Os dados verbais obtidos foram integralmente transcritos e, posteriormente, organizados em quadros sinóticos para facilitar a visualização e a comparação das respostas. A análise dos dados seguiu os preceitos da Análise de Conteúdo temático-categorial, conforme proposto por Bardin (2016), operacionalizada em três etapas: 1) Pré-análise, com a organização do material e leitura flutuante das transcrições; 2) Exploração do material, envolvendo a codificação sistemática dos depoimentos e a identificação de recortes significativos (unidades de registro); e 3) Tratamento dos resultados e interpretação, que consistiu no agrupamento das unidades codificadas por afinidade semântica, permitindo a categorização do corpus. Desse processo analítico, emergiram sete eixos temáticos (categorias) que estruturaram a discussão dos resultados: o perfil dos professores, uma avaliação do currículo dos IFs, as metodologias e materiais didáticos empregados, a motivação e o engajamento observados nos alunos, a formação continuada e o apoio institucional recebidos, as marcas percebidas da reforma do ensino médio e, por fim, os principais desafios e perspectivas para o futuro. amostragem intencional.

3. Análise e Discussão dos Resultados

3.1. Perfil dos Professores Participantes da Pesquisa

O perfil dos docentes entrevistados (Quadro 1) evidencia uma trajetória profissional consolidada, com mais de dez anos de experiência, mas formada em um contexto anterior à reforma. Esta é a primeira grande lacuna identificada: a formação inicial não os preparou para os desafios específicos dos IFs especialmente no que tange à interdisciplinaridade.

QUADRO 01 - Perfil dos professores participantes da pesquisa

Participante	Gênero	Formação Inicial	Tempo que atua na área da educação	Percepção da preparação inicial para atuar nos itinerários formativos
Professor I	Masculino	Filosofia	29 anos	“Minha formação inicial foi suficiente para trabalhar com filosofia e sociologia, mas os itinerários são algo

				completamente novo, e não houve suporte específico.”
Professor II	Feminino	Estudos sociais, complementada com geografia e pedagogia.	20 anos	Minha formação inicial não abordava esses desafios. Tive que adaptar minhas práticas com base na experiência e na formação contínua.”
Professor III	Masculino	História, com pós-graduação em gestão escolar	12 anos	“Não me sinto totalmente preparado, pois minha formação inicial não contemplava essa abordagem interdisciplinar.”

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

O Professor I, embora experiente, salienta a novidade absoluta dos IFs e a falta de suporte. O Professor II relata uma adaptação forçada, baseada na experiência prática e em formações esparsas. Já o Professor III explicita a lacuna deixada pela ausência de uma base interdisciplinar em sua graduação.

Essa percepção encontra eco em Nóvoa (1992), para quem a formação docente frequentemente reproduz métodos tradicionais, tornando-se insuficiente frente a demandas emergentes. A interdisciplinaridade, pedra angular da proposta, é apontada como um desafio central. Fazenda (2010) argumenta que essa prática exige uma mudança de postura do professor, enquanto Japiassu (1976) alerta que, sem estrutura e planejamento, ela pode se tornar uma mera abstração teórica. As narrativas confirmam que a falta de preparo inicial e de condições institucionais adequadas dificulta sobremaneira a integração pretendida pela reforma.

Todos os docentes convergem na defesa da formação continuada como ferramenta indispensável, corroborando Gatti (2010) ao defender que esta deve ser dinâmica e adaptada ao contexto histórico-social. A implementação dos IFs não é apenas uma reorganização curricular, mas demanda um investimento massivo em programas de formação que articulem teoria e prática de forma permanente.

3.2. Currículo dos Itinerários Formativos: entre a superficialidade e a desconexão

As percepções dos professores sobre o currículo implementado (Quadro 2) são críticas e apontam para problemas de fundo em sua concepção e execução.

QUADRO 02 - Percepções dos professores sobre o currículo dos IFs

Participantes	Percepções
Professor I	“O currículo dos itinerários é raso e desorganizado. Há um empobrecimento muito grande em comparação com as disciplinas da base.” “Os alunos não têm interesse nos temas dos itinerários, e isso é reflexo de um currículo mal planejado.”
Professor II	“O currículo tem potencial, mas os temas precisam de maior profundidade. Há uma desconexão entre o que é ensinado nos itinerários e as demandas dos vestibulares e do mercado de trabalho. ” “Temas culturais engajam mais, mas ainda faltam ajustes significativos.”
Professor III	“O currículo aborda temas importantes, como história da África e cidadania, mas de forma superficial. Poderíamos explorar esses temas de forma mais significativa.”

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Os termos “raso”, “desorganizado” e “superficial” predominam nas avaliações, sinalizando um processo de esvaziamento de conteúdos que parece ser inerente à implementação dos IFs nesta realidade. O Professor I fala em “empobrecimento” em relação ao núcleo comum, enquanto o Professor II aponta uma “desconexão” com as demandas do vestibular e do mercado, criando um dilema prático para o aluno que vê no Ensino Médio uma porta de entrada para a universidade. Este esvaziamento, no entanto, vai além da quantidade; trata-se de uma perda de densidade epistêmica e relevância social. A crítica do Professor III é crucial ao exemplificar que temas fundamentais para uma educação antirracista e cidadã, como a história da África, são tratados de modo raso, esvaziando-se assim de seu potencial transformador. Esse fenômeno não é neutro: um currículo esvaziado de conhecimentos robustos e críticos falha em instrumentalizar os estudantes para uma leitura de mundo complexa, podendo, inadvertidamente, reproduzir desigualdades ao negar o acesso a ferramentas intelectuais poderosas.

Essa crítica dialoga diretamente com hooks (2013), para quem a educação deve ser uma prática de liberdade, e com Gomes (2012), que vê no ensino da história e cultura afro-brasileira uma chance de descolonizar os currículos. A superficialidade relatada pelos professores esvazia essa oportunidade. Sob a ótica de Apple (2006), o currículo é um “campo de poder”; a forma desorganizada e superficial como os IFs têm sido implementados pode, inadvertidamente, reproduzir desigualdades ao não oferecer um conhecimento robusto e crítico a todos os estudantes.

Portanto, o problema vai além da seleção de conteúdos. É uma questão de profundidade, de relevância e de poder. Cabe ao professor, como intelectual transformador (hooks, 2013)

transgredir o currículo prescrito e reconstruí-lo em diálogo com os estudantes, transformando-o em ferramenta de emancipação.

3.3. Metodologias e Materiais Didáticos: A Tirania da Plataformização digital

A análise revela uma tensão palpável entre a imposição de recursos digitais padronizados e a autonomia pedagógica do professor. O sistema de ranqueamento escolar, que avalia as escolas com base em provas bimestrais digitais alinhadas a esses materiais, é o motor dessa pressão (Quadro 3).

QUADRO 03 - Percepções dos professores sobre o uso de slides padronizados e plataformas digitais

Participante	Resposta:
Professor I	“Os slides e plataformas são engessados e de baixa qualidade. Há um excesso de conteúdos mal elaborados.” “A dependência de tecnologia, como a plataforma Me Salva, limita a autonomia docente e prejudica o aprendizado.”
Professor II	“Os materiais digitais precisam de tratamento didático. Muitas vezes, o conteúdo apresentado não se adapta à realidade da sala de aula.” “Faço o possível para utilizar metodologias ativas, mas a falta de tempo e suporte limita a eficácia.”
Professor III	“A dependência de plataformas digitais e a falta de materiais físicos prejudicam a qualidade do ensino. As metodologias ativas são difíceis de implementar devido à carga de conteúdos.”

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Os professores criticam veementemente a baixa qualidade e o caráter “engessado” dos slides e plataformas como o “Me Salva”. Esta dependência tecnológica, longe de ser uma escolha pedagógica, é uma imposição burocrática que “limita a autonomia docente”, como afirma o Professor I. O Professor II tenta resistir utilizando metodologias ativas, mas esbarra na falta de tempo e suporte. O Professor III associa a dependência digital à piora na qualidade do ensino.

Esse cenário ilustra a crítica de Cuban (2001): a tecnologia, por si só, não transforma a educação; frequentemente, serve apenas para digitalizar métodos tradicionais e inadequados. A lógica do ranqueamento transforma o professor em um executor passivo de um material que não dialoga com sua realidade, contradizendo Freire (1996), para quem não há docência sem discência.

Além disso, há uma falsa premissa sobre o letramento digital. A ideia de que os alunos, por serem “nativos digitais”, dominam essas ferramentas para fins educacionais é desmentida pela prática. Como observa Buckingham (2023), o letramento digital crítico é uma habilidade que deve ser ensinada, não inata. A falta de formação para professores e alunos sobre o uso crítico dessas ferramentas as torna ineficazes e excludentes.

A tecnologia poderia potencializar o diálogo e a aprendizagem ativa, mas, no modelo atual, tornou-se uma barreira à autonomia e à criatividade pedagógica. Este fenômeno vai além de uma mera inadequação técnica, configurando-se no que Barbosa e Alves (2023) identificam como a plataformização da educação. Trata-se de um processo no qual a lógica operacional das plataformas digitais — com sua padronização, escalabilidade e coleta de dados — subordina os processos pedagógicos, tornando-os homogêneos e controláveis. Dessa forma, a promessa de inovação e flexibilidade dos IFs é, na prática, capturada por uma dinâmica que expande a privatização e impõe uma padronização rígida por meio de pacotes digitais, esvaziando a proposta curricular de seu potencial singularidade e criticidade.

3.4. Motivação e Engajamento dos Alunos: O Divórcio entre a Proposta e a Percepção Discente

Os relatos dos professores (Quadro 4) indicam um descompasso entre a intenção de engajar os alunos através dos IFs e a realidade percebida em sala de aula.

QUADRO 04 - Percepções dos professores sobre a motivação e o engajamento dos alunos, especialmente quando se comparam as disciplinas da base com os IFs

Participantes	Respostas
Professor I	“Os alunos demonstram menos motivação nos itinerários em comparação às disciplinas da base, que são vistas como mais relevantes para o vestibular.” “A tecnologia não tem sido eficaz para engajar os alunos, pois eles usam o celular para fins não educativos.”
Professor II	A motivação varia. No período integral, os alunos são mais interessados. No noturno, chegam cansados e desmotivados.” “Temas culturais, como doramas e K-pop, conseguem engajar os alunos, mas muitos ainda não entendem o objetivo dos itinerários.”
Professor III	“Os alunos estão mais motivados nas disciplinas da base. Nos itinerários, a falta de conexão com as demandas do vestibular impacta o engajamento.”

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Há um consenso dos participantes: os alunos demonstram maior motivação nas disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), percebidas como mais relevantes para o vestibular. A “falta de conexão com as demandas do vestibular” (Prof. III) é um fator decisivo de desengajamento. Isso revela que, para os estudantes, a função pragmática do Ensino Médio — especialmente aquela associada à preparação para o ingresso no ensino superior — ainda se sobrepõe à proposta de formação integral e personalizada prevista nos IFs. É importante ressaltar, contudo, que o Ensino Médio possui um papel formativo mais amplo, que não se limita ao caráter propedêutico, mas envolve o desenvolvimento de competências, valores e aprendizagens significativas para a vida em sociedade. Essa perspectiva, presente nas diretrizes curriculares nacionais, reforça que a etapa deve articular formação geral, desenvolvimento humano e projeto de vida, e não apenas orientar-se pela continuidade dos estudos.

Fatores contextuais, como o cansaço dos alunos do período noturno (Prof. II), também influenciam drasticamente a motivação. Estratégias pontuais de engajamento, como utilizar temas da cultura pop (dramas, K-pop), funcionam, mas são insuficientes para reverter uma desmotivação de fundo, causada pela desarticulação curricular e pela falta de clareza sobre os objetivos dos IFs.

A tecnologia, por sua vez, mostrou-se ineficaz para engajar por si só. O uso do celular para “fins não educativos” (Prof. I) é um sintoma de que a ferramenta foi inserida sem uma estratégia pedagógica clara. Conforme Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004), a tecnologia só promove engajamento quando integrada de modo significativo ao planejamento pedagógico. A mera digitalização de conteúdos, como criticado anteriormente, não é capaz de engajar os estudantes

3.5. Formação Continuada e Apoio Institucional: O Elo Faltante

A implementação bem-sucedida de qualquer depende criticamente do suporte oferecido aos professores. Neste aspecto, as narrativas (Quadro 5) são unânimes em apontar uma grave lacuna.

QUADRO 05 - Percepções dos professores sobre formação continuada e apoio institucional

Participantes	Respostas
Professor I	“Faltam formações específicas. As poucas oferecidas são insuficientes para lidar com os desafios dos itinerários.”

	“O apoio institucional é precário, o que sobrecarrega ainda mais os professores.”
Professor II	“O Estado lançou iniciativas como o Multiplica, mas nem todos os professores têm acesso. Precisamos de formações mais práticas e frequentes.” “A falta de suporte afeta diretamente a autonomia docente.”
Professor III	“O apoio institucional é limitado. Nunca participei de formações específicas para os itinerários, e isso dificulta a adaptação.” “Sinto que minha experiência é o principal recurso para lidar com esses desafios.”

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A análise das falas revela um cenário de fragilidade no suporte à implementação da reforma. A afirmação do Professor I de que as formações são "insuficientes para lidar com os desafios" e que o apoio é "precário" aponta para uma desconexão entre a oferta formativa e as demandas reais da prática docente. Esta percepção se agrava quando consideramos os obstáculos concretos de acesso: a dificuldade de conciliar horários com jornadas fragmentadas em múltiplas escolas e a indisponibilidade de vagas, que tornam o acesso um privilégio para poucos.

O Programa Multiplica configura-se como uma iniciativa de formação continuada em modelo EaD, baseada na estratégia de formação em pares, na qual um tutor orienta grupos de professores por meio de videoconferências para análise e discussão de materiais digitais padronizados da Secretaria de Educação. No entanto, sua operacionalização esbarra em obstáculos concretos: a oferta limitada de vagas, a dificuldade de conciliação horária para docentes com jornadas fragmentadas em múltiplas escolas, e a exigência de participação em ambientes escolares muitas vezes inadequados – com infraestrutura precária de internet, ambientes ruidosos e a obrigatoriedade de câmeras abertas, que desconsideram as condições reais de trabalho. Essa desconexão entre o desenho do programa e a realidade das escolas acaba por transformar uma proposta teoricamente colaborativa em mais um elemento de sobrecarga, aprofundando o divórcio entre a formação oferecida e as necessidades práticas dos professores na implementação dos IFs.

A fala da Professora II sobre o programa Multiplica - "nem todos os professores têm acesso" - ganha profundidade quando contextualizada com essas barreiras logísticas. A formação continuada, nessas condições, deixa de ser um direito profissional e transforma-se em um recurso escasso, aprofundando desigualdades no interior da categoria docente. Esta lógica contradiz o princípio defendido por Gatti (2010) de que a formação deve ser acessível e contextualizada, preparando os professores para os desafios concretos de sua prática.

A declaração do Professor III de que "nunca participou de formações específicas" exemplifica as consequências desse acesso restrito. Sua afirmação de que a "experiência é o principal recurso" para lidar com os desafios revela uma estratégia individual de superação na ausência de suporte coletivo. Esta situação configura o que Gatti, Barreto e André (2011) identificam como desprofissionalização, onde o docente é levado a substituir, com seu capital individual, a falta de políticas de apoio estruturadas.

As condições inadequadas para participação - como a exigência de manter câmeras abertas em ambientes escolares com infraestrutura precária - aprofundam o distanciamento entre a concepção das formações e a realidade das escolas. Esta desconexão corrobora a percepção dos professores de que "a falta de suporte afeta diretamente a autonomia docente", como afirma a Professora II, evidenciando como a precariedade do apoio institucional limita a capacidade de atuação profissional.

3.6. Marcas da Reforma do Ensino Médio: ampliando o abismo educacional?

A visão dos professores sobre os impactos globais da reforma (Quadro 6) é profundamente crítica e alerta para um risco central: o aprofundamento das desigualdades.

QUADRO 06 - Percepção dos professores sobre o empobrecimento do currículo. Relação com as avaliações externas Prova Paulista, Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM)

Participantes	Respostas
Professor I	"A reforma empobreceu o currículo. As disciplinas da base e os itinerários foram prejudicados, e isso aumentou o abismo entre a escola pública e a particular."
Professor II	"Não sou contra mudanças, mas a reforma precisa ser reorganizada. Muitos alunos preferem o modelo tradicional, que era mais alinhado às avaliações externas."
Professor III	"A reforma trouxe mudanças significativas, mas a falta de alinhamento entre os itinerários e as demandas do ENEM é um grande problema."

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Os relatos dos professores apontam para diferentes dimensões dos impactos percebidos da reforma. O Professor I articula de forma direta a noção de empobrecimento curricular e suas consequências sociais, enfatizando o aumento do "abismo" entre redes pública e privada. Esta percepção encontra ressonância em análises como as de Bugs, Tomazetti e Oliari (2020), que discutem como processos de flexibilização curricular podem aprofundar desigualdades educacionais existentes.

A Professora II, ainda que se declare aberta a mudanças, sinaliza um descompasso percebido pelos alunos, que veem mais valor no modelo anterior devido ao seu alinhamento com os exames externos. Esta observação revela uma tensão prática entre os objetivos da reforma e as demandas do sistema de avaliação que orienta o projeto de vida de muitos estudantes.

O Professor III corrobora essa visão ao apontar o desalinhamento com o ENEM como um "grande problema", indicando que a desconexão entre os IFs e os mecanismos de acesso ao ensino superior constitui um desafio central na implementação da reforma. Esta percepção dialoga com a discussão de Apple (2006) sobre como políticas curriculares podem gerar contradições entre propostas inovadoras e mecanismos tradicionais de seleção e certificação.

As narrativas convergem para a percepção de que a reforma tem produzido impactos significativos na organização curricular e nas dinâmicas escolares, com reflexos nas desigualdades educacionais e nos processos de preparação para o ensino superior.

3.7. Desafios e Perspectivas para o Futuro: Caminhos para uma Implementação Significativa

Diante desse cenário complexo, os professores apontam os principais desafios e sugerem caminhos (Quadro 7).

QUADRO 07 - Percepções dos professores sobre os principais desafios enfrentados por eles enfrentados e sugestões para melhoria dos IFs e do suporte docente

Participantes	Respostas
Professor I	“O maior desafio é lidar com a sobrecarga de conteúdos e a falta de autonomia. Precisamos de materiais melhores e mais liberdade para adaptar o ensino.”
Professor II	“A principal dificuldade é engajar os alunos e lidar com a falta de formação. O Estado deve investir em formações práticas e ajustar o currículo.”
Professor III	“O desafio é implementar um ensino significativo com recursos limitados. Para o futuro, precisamos de mais investimento em formação e alinhamento do currículo.”

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

As falas revelam desafios que perpassam diferentes dimensões do trabalho docente. O Professor I identifica como principais obstáculos a "sobrecarga de conteúdos" e a "falta de autonomia", defendendo a necessidade de "materiais melhores" e "mais liberdade para adaptar o ensino". Esta percepção dialoga com a discussão de Freire (1996) sobre a autonomia como condição para uma prática educativa significativa.

A Professora II centra sua análise nas dificuldades de "engajar os alunos" e na "falta de formação", propondo que o Estado invista em "formações práticas" e promova ajustes curriculares. Esta defesa por formações mais aderentes à realidade da sala de aula encontra eco em Gatti (2010), que enfatiza a importância da formação continuada contextualizada para o enfrentamento dos desafios cotidianos.

O Professor III sintetiza o desafio como a implementação de "um ensino significativo com recursos limitados", apontando para a necessidade de "mais investimento em formação e alinhamento do currículo". Esta percepção remete à discussão de Nóvoa (1992) sobre as condições materiais e formativas necessárias para o exercício qualificado da docência.

As perspectivas de futuro apresentadas pelos professores centram-se em demandas por melhorias concretas: qualificação dos materiais didáticos, ampliação da autonomia docente, investimento em formação continuada de caráter prático e busca por maior alinhamento curricular. Essas sugestões refletem uma busca por condições mínimas para implementação da reforma dentro dos constrangimentos existentes, indicando caminhos para uma atuação docente mais significativa nos IFs.

4. Considerações Finais

Em leitura do trabalho o leitor perceberá que o estudo teve como objetivo central analisar as percepções e experiências de professores sobre a implementação dos Itinerários Formativos (IFs) no contexto da Reforma do Ensino Médio. A investigação buscou compreender os desafios, as estratégias e as perspectivas docentes a partir de suas vivências no cotidiano escolar, abrangendo dimensões cruciais como a formação, o currículo, os recursos didáticos, o engajamento discente e o apoio institucional.

A análise integrada das sete categorias, derivadas das percepções dos professores entrevistados, evidencia que os desafios na implementação dos IFs transcendem falhas pontuais. O conjunto de precariedades identificado — da formação inicial inadequada e continuada insuficiente (Professores I, II e III) ao currículo percebido como "raso" e "desorganizado", da dependência de tecnologias engessadas que limitam a autonomia (Professor I) ao desengajamento discente associado à desconexão com o vestibular (Professores I e III) — forma um circuito de contradições. Este circuito sugere que os problemas são sistêmicos, apontando para o caráter estrutural da reforma e sua inscrição em um projeto político-econômico mais amplo.

As considerações finais desta análise, portanto, partem da síntese desses achados empíricos para situar a experiência concreta no interior das disputas mais amplas sobre a escola pública. A percepção unânime dos docentes — que revela um abismo entre a teoria flexível da reforma e uma prática marcada pelo esvaziamento curricular, pela precarização do trabalho e pela ausência de suporte — não parece ser um mero acidente de percurso. Ela se apresenta como a expressão localizada de uma reforma que opera uma profunda reorientação da função social do Ensino Médio.

A falácia central, exposta nas vozes dos professores, reside na pretensa neutralidade da flexibilização. Na prática observada, a flexibilidade se traduziu em um empobrecimento do conhecimento — tal como explicitado na crítica à superficialidade de temas fundamentais como história da África (Professor III). Nesse movimento, opera-se uma seletividade curricular classista: o conhecimento profundo e crítico é substituído por um pacote de "competências" úteis para uma inserção subalterna no mercado de trabalho. A queixa recorrente dos alunos, que percebem os IFs como menos relevantes por não se alinharem aos vestibulares (Professores I e III), é sintomática desse deslocamento: a escola pública é pressionada a abandonar sua já frágil função propedêutica e crítica em favor de um adestramento para um mercado de trabalho cada vez mais precário.

A materialidade dessa opção fica explícita na questão dos recursos. A imposição de plataformas digitais padronizadas e de baixa qualidade — criticadas por todos os docentes por seu caráter "engessado" — não é um equívoco, mas uma escolha política. Trata-se da submissão do processo educativo à lógica do capital, que vê na educação um mercado para a venda de softwares e pacotes didáticos. A formação continuada insuficiente e desconectada (evidenciada pelo relato do Professor III, que nunca participou de uma formação específica) segue a mesma lógica, transformando o professor em consumidor passivo de "soluções" prontas, esvaziando sua capacidade de criação e resistência.

Dessa forma, conclui-se que a suposta "autonomia" oferecida pela reforma é uma quimera dentro de uma estrutura que mantém intacto o controle centralizado via avaliações padronizadas e materiais didáticos homogeneizantes. A verdadeira autonomia, demandada indiretamente pelos professores quando reivindicam "mais liberdade para adaptar o ensino" (Professor I) e "formações mais práticas" (Professor II), exigiria o inverso: investimento massivo, redução da razão aluno/turma, tempo remunerado para planejamento coletivo e recursos tecnológicos como ferramentas a serviço de um projeto pedagógico local.

Portanto, o quadro problemático descrito pelos docentes neste estudo não é um déficit técnico a ser sanado com ajustes. Ele é a manifestação de uma contradição política fundamental: a impossibilidade de conciliar uma retórica de educação libertadora com uma prática gerencial que submete a escola à racionalidade do mercado. A saída, assim, não está em otimizar a aplicação desta reforma, mas em contestar suas bases. O caminho para um Ensino Médio verdadeiramente significativo, ecoando as necessidades expressas pelos professores e pelos estudantes, passa por uma resistência organizada que dispute o projeto de escola pública, reafirmando seu caráter de direito social e bem comum contra sua conversão em mercadoria.

Referências

- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, L. N.; ALVES, M. A. Plataformização da educação: a subordinação do pedagógico ao digital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, p. 1-18, 2023.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.
- BUGS, R. D.; TOMAZETTI, E. M.; OLIARI, J. R. A reforma do ensino médio: flexibilização curricular e aprofundamento das desigualdades educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n. 1, p. 87-107, 2020.
- BUCKINGHAM, D. O mito dos nativos digitais. In: BUCKINGHAM, D. (Org.). **Cultura digital, educação midiática e o lugar da escola**. Campinas: SP: Unicamp, 2023. p. 15-31.
- COSTA, M. V. Novas tendências e caminhos na formação contínua de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 136-147, 2007.
- CUBAN, L. **Oversold and Underused: computers in the classroom**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2010.
- FREDRICKS, J. A.; BLUMENFELD, P. C.; PARIS, A. H. School engagement: potential of the concept, state of the evidence. **Review of Educational Research**, v. 74, n. 1, p. 59-109, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 42, n. 145, p. 651-679, 2011.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

hooks, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research**: a guide to design and implementation. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PATTON, M. Q. **Qualitative research & evaluation methods**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2002.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.



A implementação do “novo” Ensino Médio e as suas implicações no currículo para a rede pública estadual do Paraná

The implementation of the “New High School” and its implications for the curriculum in the state public school system of Paraná

Ismael Laurindo Costa Junior¹

Lili Mirian Gums Costa²

Simone Sandri³

Resumo:

A reforma do Ensino Médio constitui um dos marcos no avanço das políticas neoliberais sobre o campo da Educação. Dessa forma, considerar o contexto das disputas por hegemonia e controle socioeconômico, a formação dos sujeitos passa a ser concebida como estratégica para a manutenção da produção de capital humano. O objetivo deste artigo foi identificar como se consolida o “novo” Ensino Médio paranaense na dimensão curricular e quais as implicações de viés neoliberal que se expressam no referencial curricular em vigor para essa etapa da rede pública estadual de ensino. Realizamos uma pesquisa documental, tomando como *corpus* de análise o volume I do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, que trata das concepções didático-pedagógicas. A metodologia utilizada foi a análise de conteúdo. A partir da fragmentação do texto e da proposição de categorias iniciais, identificamos manifestações da racionalidade neoliberal no documento estudado. Posteriormente, organizamos categorias intermediárias que, em nossa interpretação, representam aspectos do pensamento neoliberal na organização curricular do Ensino Médio do Paraná. Por fim, a categoria final evidencia que este “novo” Ensino Médio se fundamenta em um currículo neotecnista de orientação neoliberal. Dessa forma, revela-se aligeirado, simplificado, pragmático e imediatista, cumprindo o papel de promover a “instrução mínima” de adolescentes e jovens para o trabalho simples, flexível, precário e intermitente em um mundo capitalista.

Palavras-chave: Reforma; Neoliberalismo; Ensino Médio; Paraná.

Abstract:

The reform of Brazilian Upper Secondary Education is one of the milestones in the advancement of neoliberal policies in the field of Education. Considering the context of disputes for hegemony and socioeconomic control, the formation of subjects is conceived as strategic for the maintenance of human capital production. The aim of this article was to find how the “new” Upper Secondary Education in Paraná is combined in the curricular dimension and which neoliberal implications are expressed in the curricular framework currently in force for this stage in the state public school system. Documentary research was carried out, taking as *corpus* of analysis Volume I of the Curricular Framework for Upper Secondary Education in Paraná, which addresses didactic-pedagogical conceptions. The method adopted was content analysis. Based on text fragmentation and the proposition of first categories, we

¹ Doutor em Química, Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO); Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6295-1619>. E-mail: ismael@utfpr.edu.br.

² Especialista em Moderna Educação: Metodologias, Tendências e Foco no Aluno, Centro Universitário Cidade Verde (UniCIV); Secretaria de Estado da Educação – Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-9204-3758>. E-mail: lili.mirian@hotmail.com.

³ Doutora em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-4602-3027>. E-mail: simone.sandri@unioeste.br.

found manifestations of neoliberal bias in the studied document. Subsequently, we organized intermediate categories that, in our interpretation, represent aspects of neoliberal thinking in the curricular organization of Upper Secondary Education in Paraná. Finally, the final category shows that this “new” Upper Secondary Education is based on a neo technicist curriculum with neoliberal foundations. In this sense, it reveals itself as hasty, simplified, pragmatic, and immediate, fulfilling the role of promoting the “minimum instruction” of adolescents and young people for simple, flexible, precarious, and intermittent work in a capitalist world.

Keywords: Reform; Neoliberalism; Upper Secondary Education; Paraná.

Introdução

O “novo” Ensino Médio (NEM), instituído pela Lei nº 13.415/2017, representa mais uma das frentes reformistas no campo educacional estabelecidas para o Brasil. Essa reforma foi estabelecida a partir das influências empresariais, na seara das recomendações de organismos de regulação econômica internacional como o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) (Laval, 2019; Sandri; Gonçalves; Deitos, 2024). Assim, entendemos que:

Não se pode dizer que a definição de finalidades por parte de organismos multilaterais tenha o poder de, por si só, determinar os rumos de uma política educacional, já que os países têm de formular suas próprias políticas conforme peculiaridades políticas, econômicas, culturais etc. No entanto, a partir delas podem ser identificadas as orientações para os sistemas escolares e investigar como elas aparecem, no plano operacional, nas escolas e salas de aula (Libâneo, 2018, p. 46).

De acordo com Silva (2021) essas reformas podem ser compreendidas como partes de uma totalidade neoliberal dotada de fortes determinações internas e externas, cujo foco de interesse recai sobre países de capitalismo subdesenvolvidos e dependentes. Em vista disso, esse movimento tem sido a lógica orientadora das políticas educacionais no Brasil desde a década de 1990 (Azevedo, 2008).

Especificamente sobre a etapa Ensino Médio, a Lei nº 13.415/2017, conhecida como “lei da reforma”, resultou em alterações da Lei nº 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e instituiu prazos para que os sistemas de ensino implementassem as mudanças nessa Etapa da Educação Básica (Brasil, 2017). Além disso, houve o alinhamento desse processo ao movimento de homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ocorrido em 2018 e assim a produção de um consenso quanto à necessidade de “reforma” tanto no aspecto organizacional quanto na dimensão curricular do Ensino Médio (Costa, 2023).

Ainda que o presente estudo tenha se debruçado sobre o contexto de implementação da Lei nº 13.415/2017 no Paraná, é importante salientar que a posterior promulgação da Lei nº 14.945/2024, ao revisar dispositivos do “novo” Ensino Médio, manteve substancialmente o

arcabouço ideológico e estrutural da reforma anterior. Em outras palavras, a chamada “reforma da contrarreforma” reafirma a lógica de flexibilização e de subordinação do currículo às demandas do mercado, preservando os fundamentos neoliberais que analisamos neste artigo (Brasil, 2024).

No Estado do Paraná, a implementação da reforma do Ensino Médio iniciou de forma gradativa, em 2022, por meio da publicação da Deliberação CEE/PR nº 04/21 que institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (Paraná, 2021).

Posteriormente, a Indicação CEE/PR nº 03/2025, aprovada em 30 de julho de 2025 pelo Conselho Pleno, atualizou as referidas diretrizes e o referencial curricular, com vistas à adequação da rede pública estadual às determinações da Lei nº 14.945/2024 (Paraná, 2025). No caso paranaense, a implementação das alterações está prevista para o ano letivo de 2026, conforme cronograma da Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR). Tal processo evidencia a continuidade de um modelo curricular de orientação neotecnista e neoliberal, ainda que reconfigurado sob o discurso da atualização e da modernização educacional.

Tendo em vista o entrelaçamento dos interesses de viés econômico e empresarial, engendrados no arcabouço do pensamento neoliberal e sua indiscutível influência no campo das reformas educacionais brasileiras, somos instigados a questionar e refletir sobre como o projeto formativo para o “novo” Ensino Médio se efetiva na rede estadual de educação do Paraná, no âmbito curricular. Em articulação com essa problemática, vislumbramos identificar os pressupostos neoliberais que se mostram a partir da proposta curricular implementada na referida rede estadual.

Para dar vazão a essas inquietações, tomamos como *corpus* de pesquisa o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná, concebido no bojo da reforma e em vigência a partir de 2021 (Paraná, 2021). O embasamento legal do mesmo considera a sua instituição por meio da Deliberação CEE/PR nº 04/21 e a homologação pela Resolução nº 3.416/2021 – GS/SEED (Paraná, 2021a; Paraná, 2021b).

Tendo em vista a complexidade e estrutura do documento, o recorte da pesquisa considerou como *corpus* de análise o volume 1 (um). Neste volume há a apresentação do texto introdutório, que trata das concepções e sujeitos do Ensino Médio paranaense, bem como dos princípios pedagógicos estabelecidos a partir da Lei da Reforma do Ensino Médio (Lei Federal nº 13415/2017) e a harmonização dos encaminhamentos advindos da BNCC que norteiam essa etapa da Educação Básica no Estado do Paraná. Portanto, essa pesquisa se classifica como sendo

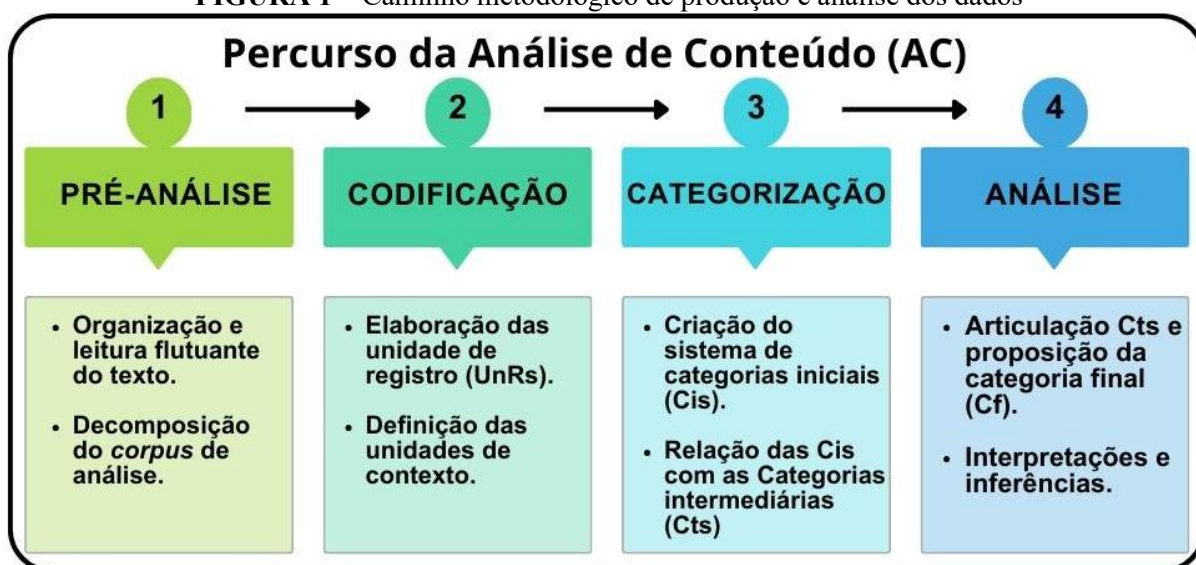
de abordagem qualitativa, de finalidade exploratória, na qual empregamos como procedimento técnico a pesquisa documental.

A metodologia usada na produção e análise dos dados foi a Análise de Conteúdo (Bardin, 2021). Por meio dela, nosso caminho metodológico foi iniciado com a pré-análise do documento, seguida de sua exploração atenta, com a intencionalidade de compreender e descrever a totalidade das informações contidas no *corpus* de análise, tendo em vista nosso objetivo de pesquisa. Posteriormente, considerando os pressupostos teóricos sobre as concepções neoliberais no campo da Educação, realizamos a fragmentação do texto, o tratamento dos resultados e as nossas interpretações (Figura 1).

Por meio da leitura dos capítulos e seções contidas no *corpus* de análise, realizamos a desconstrução do texto em unidades de registro (UnR) que se consistiram em enunciados formados por parágrafos e/ou frases e fizemos a proposição de categorias iniciais (Ci). Essas categorias foram estabelecidas a posteriori, com base nos pressupostos teóricos a respeito das concepções neoliberais que têm adentrado o campo educacional identificados pelos autores no Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (Paraná, 2021).

Posteriormente, essas categorias iniciais (Ci) foram agrupadas em categorias intermediárias (Ct) e por fim, trouxemos à tona a categoria final (Cf) compreendendo as implicações neoliberais que se mostram no “novo” Ensino Médio Paranaense na esfera formativa.

FIGURA 1 – Caminho metodológico de produção e análise dos dados



Fonte: Autoria própria (2025)

Na seção 2 apresentaremos os pressupostos teóricos que fundamentaram a análise dos achados de pesquisa e na seção 3 a análise propriamente dita, tecida a partir das categorias emergidas e a proposição da categoria final. Por fim, na seção 4 trazemos as considerações finais sobre a pesquisa realizada.

1. Tendências neoliberais para a educação: contexto do "novo" Ensino Médio no Paraná

Para compreendermos as reformas educacionais, em particular o “novo” Ensino Médio, a partir da lógica neoliberal, é preciso demarcar conceitualmente esta corrente e suas implicações no contexto educativo. Portanto, devemos assumir que o neoliberalismo não se restringe, de modo simplista, a mais uma política econômica como outras de mesma conotação ideológica (Dardot; Laval, 2016).

De acordo com Borges *et al.* (2023, p. 2972) trata-se de um movimento que “[...] é fundamentado em uma racionalidade que transforma a sociedade e remodela a subjetividade”. Dardot e Laval (2016, p. 7) complementam esse pressuposto destacando que o neoliberalismo consiste em um “sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida”, sendo essa, portanto, a sua racionalidade.

De acordo com Harvey (2008) essa racionalidade surgiu nos anos de 1970 trazendo em sua essência ecos de importantes obras de renomados e agraciados economistas como Hayek e Friedman, o que foi decisivo para firmar respeitabilidade (consenso) quanto aos seus aspectos promissores ao campo econômico. Segundo esse autor, apesar da conotação de “liberdade” na denominação desse movimento, a sua base é conservadora e fundamenta-se num conjunto de ideias de amplitude geopolítica e ideológica cujo espectro de alcance visa as economias de países periféricos.

Libâneo (2018) reitera que o pensamento neoliberal tem suas raízes nas teorias gerenciais da qualidade logo, tem como princípios regimentais a eficiência, a competitividade e a produtividade, concebidos inicialmente para os setores produtivos e que são estendidos ao campo dos serviços públicos como a Educação, aqui em perspectiva. Assim, podemos assumir que essa lógica político-econômica busca se firmar como sistema hegemônico, pois a sua lógica perpassa as dimensões econômicas e financeiras e se lança sobre a formação escolar dos sujeitos (Borges *et al.* 2023).

É a partir dessa aproximação, movida por interesses subjetivos e comportamentais, que se insere a perspectiva mercadológica da formação de capital humano como uma “tendência”

engendradora na proposição de reformas e políticas em Educação (Dardot; Laval, 2016). Nez e Borssoi (2020, p. 339), ao tratarem da teoria do capital humano no contexto de sua gênese em 1950, destacam que a “[...] concepção de trabalho humano, ao ser qualificado por meio da educação, era um dos meios de ampliar a produtividade econômica, isto é, de gerar lucros para o capital”.

Assim, visando a consolidação desse pensamento, existe a necessidade da “[...] combinação de coerção com persuasão, por meio da qual se constroem, por fora e por dentro dos espaços nacionais, visões de mundo e interesses mútuos, tanto na sociedade civil como nos aparelhos de Estado” (Pereira, 2018, p. 2190). Assim, sob esta égide, percebe-se a “extensão da racionalidade mercantil a todas as esferas da existência humana” (Dardot; Laval, 2016, p. 379).

No que concerne o campo educacional brasileiro, esse aparato ideológico e hegemônico de orientação neoliberal tem se manifestado em políticas e reformas ao longo dos últimos trinta anos e se intensificado nas mais recentes, dentre as quais destacamos o “novo” Ensino Médio e a implementação da BNCC de 2018 (Silva, 2022; Ortega; Militão, 2022). Segundo Libâneo (2018), a materialização dessa lógica é percebida pela manifestação daquilo que o autor denomina por currículo instrumental ou currículo de resultados imediatos e ainda

A escola prevista nesse modelo visa a preparação imediata para o trabalho, habilidades para aplicação de conhecimentos, busca de resultados diretamente quantificáveis, métodos de ensino para transmissão e armazenamento de conteúdos, treinamento para responder testes. O real objetivo dos resultados dos testes é a responsabilização da escola e dos professores pelo êxito ou insucesso dos alunos. O currículo instrumental é parte do conjunto de políticas de alívio da pobreza em que a escola aparece [...]. Trata-se de uma escola simplificada e aligeirada com base em conteúdos instrumentais, visando preparação dos pobres como força de trabalho (Libâneo, 2018, p. 54).

Como meio de assegurar esse modelo de escola, que se alinha aos pressupostos neoliberais, a dita reforma do Ensino Médio e a proposição da BNCC, amplamente apoiadas pelo empresariado brasileiro, propagam o consenso de que o modelo educacional vigente nessa Etapa da Educação Básica, até 2019, não formava conforme os anseios do mercado de trabalho e tampouco para o ingresso no Ensino Superior, sendo, portanto, uma etapa crítica do sistema educacional que necessitava de ajustes (Lopes, 2019; Ortega; Militão, 2022).

Usando este mote, a organização da reforma e do “novo” Ensino Médio, no processo de formulação da proposta junto ao MEC não foi considerada a participação das universidades, sob a perspectiva do arcabouço científico e nem dos professores e estudantes que vivenciam a realidade escolar nessa etapa da Educação Básica. As contribuições partiram do empresariado brasileiro, representado por suas entidades e fundações (Todos pela Educação, Fundação

Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú, dentre outros) (Gonçalves, 2017; Nez; Borsoi, 2020; Barbosa; Figueirêdo, 2023).

Tal constatação, segundo Kossak e Vieira (2022, p. 2), traz à tona uma ideia gramsciana sobre a hegemonia, visto que “essas organizações criadas pelos empresários, [...] atuam na sociedade civil e assumem a tarefa de difundir as suas propostas como se fossem de interesse geral, no intuito, de estabelecer a hegemonia na sociedade”.

O pacote de ideais reformista considera como principais estratégias a abertura do espaço escolar para a introdução dos fazeres e práticas empresariais como soluções curriculares e de gestão educacional (Freitas, 2012). Portanto,

[...] entende-se que a influência do neoliberalismo na educação tem como consequência uma geração formada para o trabalho (trabalho que indica a mutação continuamente, por isso o discurso focalizado em equipes, adaptável a quaisquer empresas e condições, é volátil como o interesse do capital). Entretanto, tem-se como perspectiva educacional o domínio da técnica desvinculado da capacidade de formular questionamentos que possam alterar a ordem social (Borges *et al.*, 2023, p. 2972-2973).

Assim, carregadas de intencionalidade e interesses, tem sido encaminhadas as principais reformas no Brasil e demais países periféricos em detrimento à manutenção do capitalismo central. No que concerne ao “novo” Ensino Médio, conforme alerta Freitas (2012, p. 56), compreendemos que se trata de uma reforma empresarial na Educação alinhada a uma agenda oculta que se baliza no discurso da “qualidade da educação para todos” e por conseguinte, silencia a criticidade por meio do consenso.

Com base no contexto de políticas neoliberais, a implementação do “novo” Ensino Médio, nas dimensões expressas no currículo escolar, demonstra o alinhamento da formação do jovem com os interesses mercadológicos, a exemplo da proposta curricular implementada na rede pública de ensino do Paraná, conforme trata a próxima seção.

2. Aspectos gerais do “novo” Ensino Médio suas relações com o currículo para a rede pública de ensino do Paraná

A partir dessas premissas, o processo de implantação do “novo” Ensino Médio no Estado do Paraná seguiu os moldes preconizadas no cenário nacional, estabelecidos na chamada Lei da Reforma do Ensino Médio (Lei Federal nº 13415/2017). Para orientação dos entes federados foram instituídos dispositivos complementares com destaque para atos do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Ministério da Educação (MEC) durante o ano de 2018 (Figura 2).

Na seara estadual, igualmente foram propostos encaminhamentos por parte do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR) e da Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR) de modo que ocorresse a efetivação da proposta durante os anos de 2021 e 2022. Na sequência do texto, a Figura 2 sumariza cronologicamente os dispositivos orientativos que regulamentam o “novo” Ensino Médio paranaense.

Como principal documento orientador da formação na Etapa Ensino Médio na rede paranaense, foi instituído o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (Paraná, 2021) por meio da Deliberação CEE/PR nº 04/21, juntamente com as Diretrizes Curriculares Complementares. Segundo Costa (2023) este referencial foi elaborado pela equipe técnica da SEED/PR e tornado público oportunamente apenas no momento da realização da consulta pública, realizada de forma online.

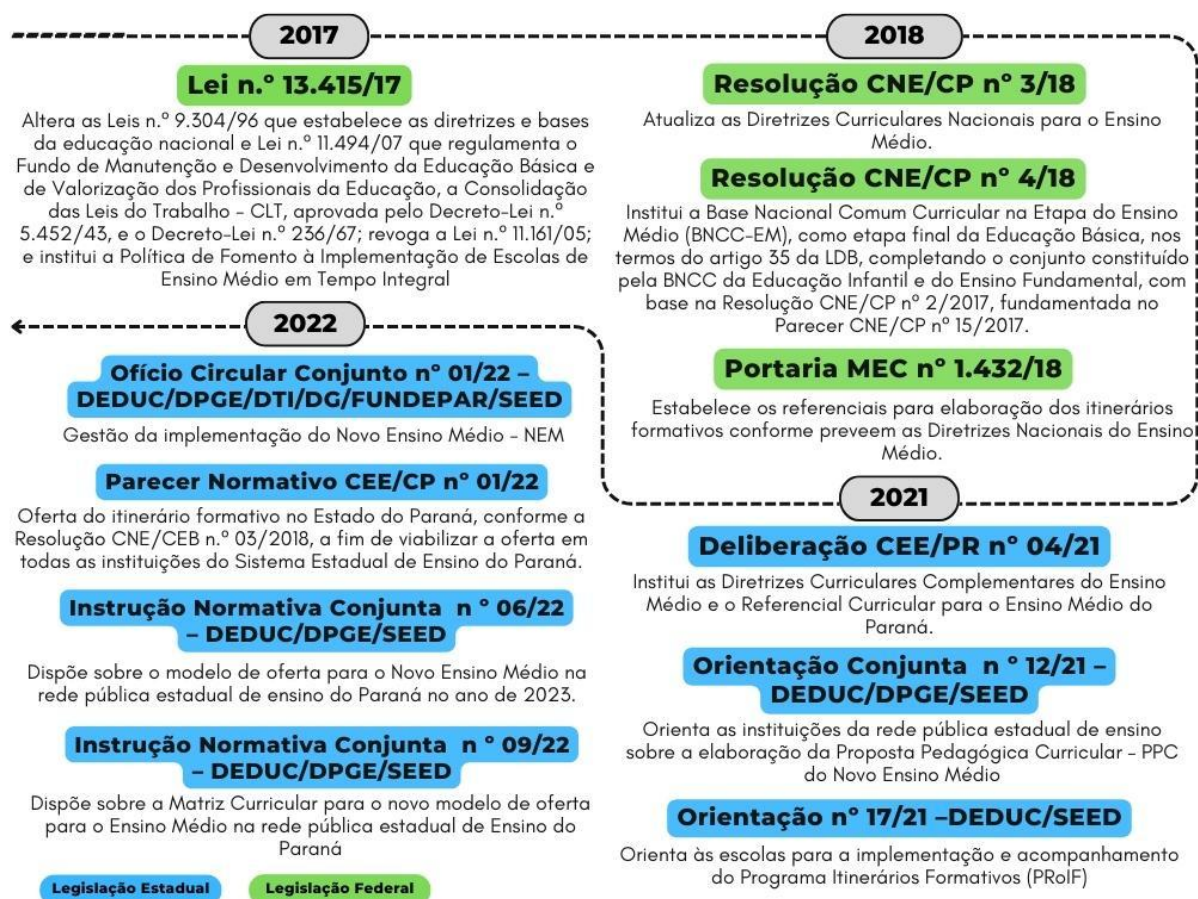
Em 2025, o documento foi atualizado pela Indicação CEE/PR n.º 03/2025, aprovada em 30 de julho de 2025, com vistas à adequação às alterações promovidas pela Lei n.º 14.945/2024, cuja implementação no Paraná está prevista para 2026 (Paraná, 2025; Brasil, 2024).

A esse respeito, Silva, Barbosa e Körbes (2022, p. 399-400) reforçam que ele foi concebido a partir de uma “[...] política curricular marcada por ausência de participação e a produção de uma base curricular de matriz economicista [...]”, associada a ampliação de elementos que intensificam a descaracterização e precarização da docência (plataformização, padronização etc.), com vistas a consolidação “[...] de um projeto formativo que induz à maior segmentação no sistema escolar brasileiro”. No texto de apresentação do documento é mencionado que

O Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná é o documento orientador para que todas as redes de ensino do estado (privadas, municipais e estadual) elaborem o currículo para o Ensino Médio. Esse documento está organizado em três volumes. O Volume 1 é composto pelo Texto Introdutório, que apresenta o Ensino Médio no estado do Paraná e os princípios que norteiam a proposta do Novo Ensino Médio. O Volume 2 traz a Formação Geral Básica, apresentando cada uma das áreas do conhecimento definidas pela Base Nacional Comum Curricular, contemplando as competências específicas e a organização de cada área a partir dos seus componentes curriculares. O Volume 3 apresenta os Itinerários Formativos, seus princípios organizadores, o componente curricular Projeto de Vida, além de possibilidades de trilhas de aprendizagem para a composição dos Itinerários Formativos de Aprofundamento por Área do Conhecimento. Esse volume também traz um texto orientador para a construção do Itinerário Formativo de Educação Técnica e Profissional (Paraná, 2021, p. 8).

Com a finalidade de ilustrar a trajetória de elaboração e implementação do documento orientador para o Ensino Médio na rede pública de ensino do Paraná, na Figura 2, apresentamos, cronologicamente, esse percurso.

FIGURA 2 – Percurso cronológico dos atos normativos de instituição do “novo” Ensino Médio Paranaense



Fonte: Autoria própria (2025)

Quanto a organização da matriz curricular, conforme disposto na BNCC, o “novo” Ensino Médio substitui a nomenclatura “disciplina” por “componente curricular”. Sobre essa alteração, destacamos a abertura para a descaracterização dos campos de conhecimentos científicos consolidados e historicamente valorizados nos currículos, pois, a ideia de “disciplina escolar” está atrelada às áreas da Ciência. De acordo com Matos (2017, p. 113)

A constituição histórica dos campos disciplinares, [...], demonstra que a nucleação dos conteúdos em disciplinas escolares não surge apenas como resposta a expectativas pedagógicas, mas principalmente como reação ao contexto político e socioeducativo no qual se constituíram.

Para Viñao (2012, p. 204), “[...] ao mesmo tempo, as disciplinas escolares podem também ser vistas como campos de poder social e acadêmico, de um poder a disputar. De

espaços onde se entre mesclam interesses e atores, ações e estratégias [...]”. Em síntese, a própria troca do nome “disciplina” para “componente curricular” pode ser entendida como uma dessas formas de disputa, a qual usa como subterfúgio a organização historicamente fragmentada e a hierarquização das disciplinas escolares como ponto em desacordo a ser saneado em políticas reformistas "inovadoras" como é alardeado no “novo” Ensino Médio.

Entendemos aqui a parca intenção de pôr fim a fragmentação por meio de uma mudança de termos, o que não ocorre, visto a fragmentação do conhecimento se aprofunda na organização desses componentes curriculares na forma de itinerários formativos, assim como a reforma do Ensino Médio abriu espaços para o ingresso de componentes curriculares que não tem lastro científico. Além disso, o que se apresenta é a diluição desses componentes em áreas sem a especificação, sem objeto de estudo, os quais de fato devem compor o currículo do Ensino Médio (Melo; Lima, 2021). Logo, elimina-se a garantia de oferta de saberes científicos consolidados em detrimento ao pragmatismo, ao imediatismo e ao modismo sob a bandeira da tecnologia e do protagonismo.

A partir desse cenário, na rede pública estadual do Paraná, por meio da Instrução Normativa Conjunta nº 09/22 - DEDUC/DPGE/SEED, atualizada a posteriori pela Instrução Normativa Conjunta nº 15/23 - DEDUC/DPGE/SEED, foi imposta uma matriz única para o “novo” Ensino Médio contemplando as variações conforme a tipologia escolar (regular, integral, cívico-militar, quilombola, indígena, do campo, das ilhas e bilíngue) e de curso (multi-integral e educação profissional) (Paraná, 2022; Paraná, 2023).

Essa matriz curricular contempla o que as normas estabelecem em termos de distribuição da carga horária dos componentes entre os grupos de Formação Geral Básica (FGB), com 1.800 (mil e oitocentas) horas e os Itinerários Formativos (IF), com 1.200 (mil e duzentas) horas, atendendo a obrigatoriedade de ampliação da carga horária da Etapa Ensino Médio para 3.000 (três mil) horas (Brasil, 2017; Paraná, 2023) ⁴.

Para Silva, Barbosa e Körbes (2022, p. 404),

Em termos gerais, entre as principais alterações, destacamos a inclusão de três novos componentes curriculares obrigatórios e com carga horária elevada, a saber, ‘projeto de vida’, ‘educação financeira’ e ‘pensamento computacional’ (os dois primeiros obrigatórios nos três anos do ensino médio, e o último obrigatório no primeiro ano); a elevação da carga horária das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, sendo as únicas obrigatórias nos três anos do ensino médio (além de ‘projeto de vida’ e

⁴A Lei nº 14.945/2024, promulgada posteriormente, modificou essa distribuição, ampliando a carga mínima da Formação Geral Básica (FGB) para 2.400 horas e reduzindo a carga mínima dos Itinerários Formativos (IF) para 600 horas, mantendo a carga total de 3.000 horas para o Ensino Médio. A implementação dessas alterações está prevista para o ano letivo de 2026 no Estado do Paraná, conforme a Indicação CEE/PR nº 03/2025 (Brasil, 2024; Paraná, 2025).

‘educação financeira’); e a redução considerável da carga horária não só das disciplinas Filosofia, Sociologia e Artes, mas também de História, Geografia, Química e Física. Com base em tais alterações, ainda convém especificar que o componente curricular ‘projeto de vida’, com previsão de quatro aulas, tem carga horária mais elevada que a das disciplinas Filosofia, Sociologia e Artes, e a mesma quantidade que História, Geografia, Química e Física; o componente curricular ‘educação financeira’, com previsão de seis aulas, apresenta carga horária maior que todas as disciplinas da formação básica comum, exceto Língua Portuguesa e Matemática; o componente curricular ‘pensamento computacional’, com duas aulas, tem a mesma carga horária que as disciplinas Filosofia, Sociologia e Arte.

A análise geral dos chamados componentes curriculares permite inferir que há hierarquização entre esses componentes e entre os campos de conhecimentos científicos consolidados historicamente da mesma forma que no modelo disciplinar, criticado para justificar a organização por componentes curriculares. A hierarquia entre componentes curriculares aparece na obrigatoriedade da Língua Portuguesa e Matemática, ambas com foco nas avaliações em larga escala, e inclusão de componentes sem tradição científica e consolidação epistemológica clara no contexto educacional, em detrimento da diminuição de carga horária em disciplinas vinculadas às grandes áreas da ciência, como biologia, física e química.

Assim, consideramos que o processo de implementação do “novo” Ensino Médio na rede pública de ensino do Paraná segue a mesma toada político-econômica que embasou o processo de reforma dessa etapa da Educação Básica no âmbito federal.

3. Resultados e discussão sobre as dimensões curriculares para o “novo” Ensino Médio

3.1 A pré-análise e exploração das concepções neoliberais para o Ensino Médio do Paraná

No Quadro 1, apresentamos as categorias iniciais (Ci) e exemplos de unidades de registro (UnR) que as caracterizam, organizadas a partir da fragmentação e desconstrução do texto que embasa os princípios pedagógicos estabelecidos para no “novo” Ensino Médio para rede pública de ensino do Paraná a partir do referencial curricular.

Foram extraídas 147 (cento e quarenta e sete) unidades de registro (UnR) que emergiram de nossa leitura e interpretação do volume 1 (um) do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (Paraná, 2021) (*corpus* de análise). Relembramos que esse recorte tomou como base o fato desse volume tratar das concepções pedagógicas que embasam o documento. Essas UnR foram relacionadas com 16 (dezesesseis) Categorias Iniciais (Ci) estabelecidas a *posteriori* de acordo com a conexão e proximidade dos excertos ao que definimos como

manifestações do pensamento neoliberal na Educação. (Ci.01=11, Ci.02=22, Ci.03=11, Ci.04=6, Ci.05=6, Ci.06=14, Ci.07=8, Ci.08=11, Ci.09=5, Ci.10=4, Ci.11=7, Ci.12=5, Ci.13=3, Ci.14=9, Ci.15=5 e Ci.16=4) (Quadro 1).

QUADRO 1 – Unitarização e Categorização do *Corpus*

Categorias iniciais (Ci)	Exemplos de Unidades de Registro (UnR)
Ci.01. Eleição da interdisciplinaridade e contextualização como abordagem principal (n=11)	UnR.097. “[...] cabe à escola repensar democraticamente e propor alternativas metodológicas, valorizando as experiências de professores e estudantes que promovam a contextualização e a interdisciplinaridade, [...]” (Paraná, 2021, p. 83). UnR.151. “Também é necessário considerar a intradisciplinaridade, ou seja, é de extrema importância promover o diálogo entre os componentes curriculares e também a contextualização dos conhecimentos no interior da mesma disciplina” (Paraná, 2021, p. 80).
Ci.02. Qualificação do capital humano (n=22)	UnR.032. “Salienta-se que as informações provenientes dos questionários reforçam elementos constitutivos da proposta do Novo Ensino Médio e, no cenário paranaense, permitem compreender a importância do ensino técnico e profissional na vida dos estudantes [...]” (Paraná, 2021, p. 50). UnR.062. “[...] a fim de que o ensino se adapte às necessidades dos adolescentes, preparando-os para viver em sociedade e enfrentar os desafios do mercado de trabalho, de modo a promover a ampliação das aprendizagens, o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de tomar decisões[...]” (Paraná, 2021, p. 65). UnR.120. “[...] supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias” (Paraná, 2021, p. 32).
Ci.03. Concepção pragmática do conhecimento escolar (n=11)	UnR.051. “O desenvolvimento de competências está aliado à vida prática apresentada pela realidade social dos estudantes” (Paraná, 2021, p. 62). UnR.136. “[...] professor, que tem como atribuição buscar caminhos alternativos que oportunizem aos estudantes a construção de conhecimentos relevantes para a superação dos desafios que a sociedade apresenta” (Paraná, 2021, p. 68).
Ci.04. Foco em conhecimentos comuns e generalistas (n=6)	UnR.119. “[...] supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade [...]” (Paraná, 2021, p. 32). UnR.125. “Destaca-se que essa organização é de arbítrio das Redes e Instituição de Ensino, e pode ser realizada a partir de diferentes estratégias didático pedagógicas, como trilhas de aprendizagem, projetos integradores, unidades curriculares, disciplinas eletivas, dentre outras possibilidades de flexibilização curricular” (Paraná, 2021, p. 34).
Ci.04. Aceleração na formação e oferta de mão-de-obra (n=6)	UnR.010. “Apesar da redução gradativa dos índices, pode-se perceber que o [...] os estudantes ingressam no Ensino Médio com algum grau de distorção idade-série” (Paraná, 2021, p. 40). UnR.041. “[...] são sujeitos que, cursando o Ensino Médio, terão mais oportunidades no mercado de trabalho [...]” (Paraná, 2021, p. 51).
Ci.06. Foco no interesse imediato dos alunos (n=14)	UnR.016. “Um dos elementos que fundamentam a proposta do Novo Ensino Médio é o protagonismo dos estudantes. A fim de investigar quais são os anseios dos estudantes ingressos [...], ou que estão prestes a ingressar [...], um mapeamento foi aplicado por meio de pesquisa quantitativa” (Paraná, 2021, p. 43). UnR.030. “Quanto aos recursos que facilitam a aprendizagem, a maioria dos estudantes declarou que aprende melhor por meio de “pesquisa on-line” (Paraná, 2021, p. 49). UnR.033. “20,8% dos estudantes têm interesse em aprender sobre as tecnologias e o mundo digital e, também, relatam a importância de mudanças na forma de

	aprender, bem como nos subsídios para escolher uma área na qual gostaria de se aprofundar” (Paraná, 2021, p. 50).
Ci.07. Pressuposto da globalização como orientador do ensino (n=8)	UnR.044. “No contexto da sociedade contemporânea, assume-se a perspectiva de uma juventude que busca constituir sua identidade em meio a sobrepostas identidades e às desigualdades e hierarquizações dadas no contexto de uma sociedade globalizada [...] (Paraná, 2021, p. 52). UnR.067. “A formação integral dos estudantes deve visar à formação e ao desenvolvimento global, além de possibilitar a preparação deles para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo [...] (Paraná, 2021, p. 68).
Ci.08. Necessidade de inclusão dos interesses e escolhas dos estudantes (n=11)	UnR.023. “Ao serem questionados sobre “O que você gostaria de fazer na sua escola que não faz hoje?”, a alternativa com maior número de respostas foi: “Escolher algumas das disciplinas para aprofundar conteúdos de meu interesse” (Paraná, 2021, p. 45). UnR.046. “Outro aspecto salutar é o fato de que o Ensino Médio, da forma como se apresenta hoje, não auxilia as reflexões sobre os interesses pessoais e profissionais dos jovens do campo” (Paraná, 2021, p. 55).
Ci.09. Deslocamento do papel da escola e abertura para outros conhecimentos e “parceiros” (n=5)	UnR.127. “Tanto para o Ensino Médio diurno quanto para o noturno, há a possibilidade de realizar atividades a distância, contemplando, respectivamente, 20% e 30% da carga horária” (Paraná, 2021, p. 35) UnR.146. “Os itinerários formativos estabelecem um modelo mais diversificado e flexível, e são organizados de acordo com o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, com a participação da comunidade escolar” (Paraná, 2021, p. 76).
Ci.10. Resultados inadequados em avaliações em larga escala (n=4)	UnR.130. “As médias do Estado do Paraná no SAEB, mesmo superiores às médias nacionais em toda a série histórica, indicam que os níveis de aprendizagem são considerados insuficientes para as etapas de escolaridade apresentadas” (Paraná, 2021, p. 42). UnR.131. “[...] o IDEB, para o Ensino Médio, sempre esteve superior à média do Brasil. Entretanto, não foi possível atingir as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação em 2007” (Paraná, 2021, p. 43).
Ci.11. Avaliação em larga escala como critério de qualidade (n=7)	UnR.004. “Assim, torna-se fundamental analisar os indicadores educacionais. Para tanto, optou-se por evidenciar as séries históricas, bem como apontar características relativas à faixa etária, frequência, rendimento e desempenho dos estudantes” (Paraná, 2021, p. 37). UnR.108. “É importante também destacar que o processo de implementação do Novo Ensino Médio seguirá um processo avaliativo que se dará pelo acompanhamento dos índices de aprendizagem obtidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) [...]” (Paraná, 2021, p. 88).
Ci.12. Culpabilização da evasão escolar e a baixa atratividade do Ensino Médio (n=5)	UnR.008. “Se considerarmos a série histórica dos últimos 10 anos, a média de abandono escolar representa 8,18% dos estudantes. Os fatores que influenciam nesse processo são inúmeros, mas um deles é a distorção idade-série [...]” (Paraná, 2021, p. 41). UnR.011. “Por outro, há também que se considerar que tais estratégias devem permear as três séries, haja vista que a distorção idade-série se constitui, muitas vezes, em uma das causas de baixo rendimento na aprendizagem” (Paraná, 2021, p. 41).
Ci.13. Organização curricular desarticulada à realidade (n=3)	UnR.021. “[...] declarando que conseguem conectar pouco os conhecimentos aprendidos na escola com o cotidiano, o que denota a necessidade de elaboração de itinerários próprios para os estudantes dessas duas modalidades” (Paraná, 2021, p. 44).
Ci.14. Senso de desconexão dos conhecimentos escolares (n=9)	UnR.027. “[...] Conhecimentos relacionados aos interesses pessoais e profissionais e que não são oferecidos na escola atual [...]” (Paraná, 2021, p. 46). UnR.095. “Quando os estudantes estão sujeitos a uma organização puramente disciplinar do conhecimento, podem ter prejuízos em sua capacidade de relacionar saberes e incorporá-los à prática social” (Paraná, 2021, p.82).
Ci.15. Avaliação com fins de ateste para	UnR.100. “Nesse sentido, o desempenho escolar é entendido como a verificação da capacidade para mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, de forma

competências e habilidades (n=5)	que estes possam ser articulados e integrados, expressando-se nas competências gerais da Educação Básica” (Paraná, 2021, p. 86). UnR.103. “Assim, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizadas nas instituições de ensino, [...], de tal forma que, ao final do Ensino Médio, o estudante demonstre ter adquirido as competências previstas para esta etapa de ensino. (Paraná, 2021, p. 87).
Ci.16. Justificação pautada na qualidade da educação para todos (n=4)	UnR.009. “Ademais, os resultados chamam atenção para a importância de uma integração curricular profunda entre essas duas etapas de ensino, viabilizando ao estudante não apenas a continuidade nos estudos, mas uma formação integral” (Paraná, 2021, p. 41). UnR.061. “Com essa nova proposta de organização do Ensino Médio, objetiva-se “garantir a oferta de educação de qualidade a todos os brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade” (Paraná, 2021, p. 65).

Legenda: UnR: Unidade de Registro; Ci: Categoria inicial; n: quantidade de unidades de registro (UnR)

Fonte: Autoria própria (2025)

Depois do movimento de unitarização e fragmentação, as categorias iniciais (Ci) foram agrupadas em 5 (cinco) categorias intermediárias (Ct.01=40; Ct.02=12; Ct.03=34; Ct.04=17 e Ct.05=27) considerando a semelhança e a articulação das UnR aos aspectos neoliberais com implicações semelhantes, no contexto da reforma do Ensino Médio (Quadro 2).

QUADRO 2 – Articulação entre as Categorias Iniciais (Ci) e as Categorias Intermediárias (Ct)

Categoria inicial (Ci)	Categoria Intermediária (Ct)
Ci.06. Aceleração na formação e oferta de mão-de-obra (n=6)	Ct.01. Atendimento dos anseios do empresariado (n=40)
Ci.10. Deslocamento do papel da escola e abertura para outros conhecimentos e "parceiros" (n=5)	
Ci.08. Pressuposto da globalização como orientador do ensino (n=8)	
Ci.03. Qualificação do capital humano (n=22)	
Ci.16. Avaliação com fins de ateste para competências e habilidades (n=5)	Ct.02. Avaliação baseada em eficiência e eficácia (n=12)
Ci.12. Avaliação em larga escala como critério de qualidade (n=7)	
Ci.04. Concepção pragmática do conhecimento escolar (n=11)	Ct.03. Concepção de um currículo instrumental e imediato (n=34)
Ci.07. Foco no interesse imediato dos alunos (n=14)	
Ci.15. Senso de desconexão dos conhecimentos escolares (n=9)	
Ci.02. Eleição da interdisciplinaridade e contextualização como abordagem principal (n=11)	Ct.04. Descaracterização dos conhecimentos científicos (n=17)
Ci.05. Foco em conhecimentos comuns e generalistas (n=6)	
Ci.13. Culpabilização da evasão escolar e a baixa atratividade do Ensino Médio (n=5)	Ct.05. Discurso de reforço para o fracasso do Ensino Médio (n=27)
Ci.17. Justificação pautada na qualidade da educação para todos (n=4)	
Ci.09. Necessidade de inclusão dos interesses e escolhas dos estudantes (n=11)	
Ci.14. Organização curricular desarticulada à realidade (n=3)	
Ci.11. Resultados inadequados em avaliações em larga escala (n=4)	

Legenda: n: quantidade de unidades de registro (UnR); Ci: Categoria inicial e Ct: Categoria intermediária

Após sucessivos percursos de revisitação dos dados (UnR) buscamos estabelecer relação entre o que definimos por aspectos neoliberais (Ct) e que, sob nossa análise, se manifestam no Referencial Curricular do “novo” Ensino Médio Paranaense, em uma categoria final (Cf) que busca responder como o projeto formativo para o “novo” Ensino Médio se efetiva na rede pública de educação do Paraná, no âmbito curricular.

Em vista disso, concordamos com Lenoir (2016, p. 19) quando afirma que uma análise das finalidades educativas proposta para uma etapa da Educação Básica, junto aos documentos orientadores possibilita “[...] perceber sua ancoragem na realidade social, o sentido que elas atribuem ao processo educativo, os desafios e as visões que elas veiculam, bem como as recomendações de atualização em sala de aula”.

Destacamos que o processo de fragmentação do currículo para o “novo” Ensino Médio Paranaense, sob olhar dos ideais neoliberais, denota forte tendência a consolidação de um currículo neotecnicista de fundamentação neoliberal, sendo essa tomada como a categoria final (Cf) que emerge do documento.

3.2 O currículo neoliberal de viés neotecnicista: A concepção pedagógica que orienta o “novo” Ensino Médio Paranaense

Para compreendermos como o “novo” Ensino Médio paranaense se efetiva na esfera formativa propomos como tecitura, a análise das categorias intermediárias (Ct) elencadas em nossa abordagem a partir do que definimos por aspectos neoliberais.

O primeiro aspecto neoliberal é destacado na Ct.01. Nele pontuamos nossa percepção de uma recursividade de ideais que se alinham ao atendimento dos anseios do empresariado. A Ct.01 agrupa as categorias iniciais Ci.05. Aceleração na formação e oferta de mão-de-obra (n=6); Ci.09. Deslocamento do papel da escola e abertura para outros conhecimentos e “parceiros” (n=5); Ci.07. Pressuposto da globalização como orientador do ensino (n=8) e Ci.03. Qualificação do capital humano (n=22). Fundamentamos essa categoria no que Harvey (2005) define por culminância de políticas de adequações da educação pública à racionalidade empresarial e portanto, um aparelhamento de mote neoliberal, enviesado na perspectiva da acumulação flexível.

Nessa direção, identificamos trechos no documento orientador que denotam uma preocupação com a aceleração na formação e oferta de mão-de-obra (Ci.05) e com a formação

de capital humano (Ci.02). Exemplificamos essa percepção com a UnR.041, na qual é enfatizado que os sujeitos “[...] terão mais oportunidades no mercado de trabalho [...]” (Paraná, 2021, p. 51) a partir da nova proposta formativa dessa Etapa. Além disso, o documento enaltece a necessidade de maior presença da qualificação profissional já no Ensino Médio, conforme a UnR.121, ao reforçar a inserção “[...] de diferentes arranjos curriculares, [contemplando] as quatro áreas do conhecimento de forma integrada. Seja por meio da combinação dessas áreas entre si, como também com a Educação Técnica e Profissional [...]” (Paraná, 2021, p. 33).

Outro marcador que pontuamos em nossa análise foi a Ci.09, na qual alertamos a respeito do deslocamento do papel da escola e abertura para outros conhecimentos e “parceiros”. A UnR.111 reforça que “a proposta de um Novo Ensino Médio é fruto de anos de planejamentos e de debates entre diversos setores da sociedade [...]” (Paraná, 2021, p. 21). Ponderamos essa afirmação a partir da análise de Garcia, Czernisz e Pio (2022, p. 32) ao inferirem que “[...] a formação para competências, assim como a interlocução com o mundo empresarial, é característica presente nas proposições formativas do atual Ensino Médio”.

Além disso, nessa “abertura” são criadas possibilidades para os interesses comerciais, materializados na forma de recursos e ferramentas de controle e gestão educacional, conforme o precedente da oferta de carga horária na modalidade à distância mencionado na UnR.127. “Tanto para o Ensino Médio diurno quanto para o noturno, há a possibilidade de realizar atividades a distância, contemplando, respectivamente, 20% e 30% da carga horária” (Paraná, 2021, p. 35). Consideramos essa rota um dos fomentos às parcerias público-privadas, preconizada pela “[...] incorporação das recomendações e orientações de organismos multilaterais nas políticas educacionais [...]” (Fornari; Deitos, 2021, p. 234).

O apelo do pensamento neoliberal em torno da globalização como orientadora do ensino (Ci.07), logo, um indicativo da lógica empresarial no campo educacional, pode ser identificado na UnR.067. Nesse trecho do referencial se justifica o novo currículo pela afirmação de que “a formação integral dos estudantes deve visar à formação e o desenvolvimento global, além de possibilitar a preparação deles para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo [...]” (Paraná, 2021, p. 68). Reforçamos aqui um dos indícios de um currículo instrumental, denunciado por Libâneo (2018) e que confirma o pensamento de Ferretti (2018) ao estabelecer que

[...] as políticas educativas expressam as ideologias que se configuram a partir da materialidade social. Sendo assim, sua compreensão efetiva depende da apreensão da lógica global de um determinado sistema de produção, pois essa tende a influir nas

Como segundo aspecto neoliberal presente no referencial curricular sob análise, propomos a categoria intermediária Ct.01. Avaliação baseada em eficiência e eficácia. Nela agrupamos as categorias iniciais Ci.15. Avaliação com fins de teste para competências e habilidades (n=5) e Ci.11. Avaliação em larga escala como critério de qualidade (n=7). Reforçamos essa percepção por meio da UnR.101, na qual se concebe que

No contexto do Novo Ensino Médio, a avaliação como parte fundamental para o acompanhamento do processo formativo dos estudantes, requer uma atenção especial, já que o desenvolvimento de competências e habilidades no âmbito escolar exige a utilização de uma multiplicidade de metodologias e formas de avaliação (Paraná, 2021, p. 86).

Nesse trecho há claro direcionamento para uma avaliação que perpassa o pragmatismo das competências e habilidades. De acordo com Lenoir (2016), uma das premissas da escola neoliberal é a busca pelo domínio de competências que tomam como direcionamento o mercado de trabalho. Desse modo, o sistema escolar se coloca como fornecedor de capital humano fomentado desde a infância sob a lógica economicista.

Da mesma forma, na UnR.108 é pontuado que “[...] o processo de implementação do Novo Ensino Médio seguirá um processo avaliativo que se dará pelo acompanhamento dos índices de aprendizagem obtidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) [...]” (Paraná, 2021, p. 88). Nesse quesito, a implementação de avaliações em larga escala nas redes de ensino corrobora com a ideia neoliberal de regulação e controle como critério de eficiência.

Destarte, as recomendações de organismos internacionais incentivam políticas que buscam restringir a avaliação, a prescrição curricular e a regulação do financiamento em educação. O interesse sobre a avaliação baseada em eficiência e eficácia tem como cerne a “[...] homogeneização de conceitos e constituição de um modelo unificado de educação em escala global. Esses elementos margeiam a formação, promovendo o controle do currículo nacional e suas práticas pedagógicas” (Barbosa; Figueirêdo, 2023, p. 10).

Assim, Sousa, Silva e Oliveira (2021) alertam que as avaliações em larga escala podem ser vistas como instrumentos que servem aos interesses de um projeto de controle dos sistemas educativos. Ele centra-se em melhorar as economias nacionais por meio das conexões entre educação, emprego, produtividade e mercado. E desse modo atinge-se um objetivo adicional, a redução dos custos governamentais na área da Educação.

Como terceiro aspecto do neoliberalismo, organizamos a categoria intermediária Ct.03, na qual destacamos a presença da concepção de um currículo instrumental e imediato. Para a composição desse aspecto, recortamos do referencial unidades de registro que sugerem uma concepção pragmática do conhecimento escolar (Ci.03) (n=11), o foco no interesse imediato dos alunos (n=14) (Ci.06) e a propagação do consenso da desconexão dos conhecimentos escolares da realidade dos estudantes (n=9) (Ci.14).

A UnR.051 apresenta o argumento de que “o desenvolvimento de competências está aliado à vida prática apresentada pela realidade social dos estudantes” (Paraná, 2021, p. 62). Em vista disso, compreendemos aqui uma referência ao pragmatismo, associado a uma formação alinhada majoritariamente ao mercado de trabalho. De acordo com Libâneo (2018, p. 63), “a linguagem do mercado se sobrepõe à linguagem da educação realçando conhecimentos utilitários e habilidades técnicas e sacrificando objetivos e conteúdos educacionais [...]”.

Outra característica do currículo imediato é utilizar como subterfugio o pressuposto de saciar o interesse dos estudantes de modo que a escola se torne algo atrativo aos mesmos. A exemplo disso, em uma das etapas de elaboração do referencial curricular, foi usada como base uma pesquisa junto aos alunos que explicita esse anseio, conforme mostra a UnR.029: “[...] quando questionados sobre “Quais desses assuntos você mais gosta de aprender?”, a opção mais escolhida pelos estudantes foi: “Tecnologias e mundo digital” (Paraná, 2021, p. 48).

A mesma ideia se estabelece para justificar o consenso de que, no antigo Ensino Médio, os alunos têm a percepção de desarticulação dos conteúdos de sua realidade. O que se materializa apelativamente na afirmativa presente na UnR.040, na qual o documento conclui, por meio da referida pesquisa, que os estudantes dessa etapa “são sujeitos que clamam pela conexão entre o que aprendem na escola e os acontecimentos do seu cotidiano [...]” (Paraná, 2021, p. 51).

Consideramos que a inserção do interesse do aluno é uma dimensão de relevância na proposta formativa do “novo” Ensino Médio. Contudo, o que se mostra no referencial é uma tomada simplista

[...] da perspectiva do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, conferindo pouca atenção à produção social dos diferentes jovens e às condições objetivas em que funcionam as escolas das redes públicas de ensino, como se as limitações que determinaram tal produção e que continuam presentes nas escolas pudessem ser superadas por meio do currículo flexibilizado e do uso de metodologias, equipamentos digitais e materiais didáticos que estimulem o protagonismo dos alunos (Ferretti, 2018, p. 32).

A categoria intermediária Ct.04, por nós compreendida como a descaracterização dos conhecimentos científicos, foi proposta como sendo o quarto aspecto neoliberal que se mostra no documento orientador estadual. Sob essa perspectiva, unimos as categorias iniciais Ci.01 Eleição da interdisciplinaridade e contextualização como abordagem principal (n=11) e Ci.04. Foco em conhecimentos comuns e generalistas (n=6).

Por meio da UnR.114, o documento orienta ser “[...] necessário que a abordagem metodológica [...] considere a contextualização, a diversificação, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade” (Paraná, 2021, p. 30). Ao assumirmos que este também é o encaminhamento posto pela BNCC, Morais, Maia Filho e Gomes (2022, p. 566) trazem em perspectiva que os papéis curriculares da interdisciplinaridade e da contextualização envolvem a fundamentação das competências e habilidades, ou seja, são tomadas como eixos organizadores dos chamados itinerários formativos. Segundo os autores, “essa concepção não aprofunda as relações problemáticas mais amplas da realidade, contemplando seus aspectos históricos, dialéticos e críticos. Ao contrário, favorece uma perspectiva instrumentalizada da interdisciplinaridade”.

Nessa mesma direção, a UnR.119 “[...] supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade [...]” (Paraná, 2021, p. 32). Inferimos aqui o que pode ser configurado como a ênfase em conhecimentos comuns e pragmáticos em contraposição aos conhecimentos científicos. Em outras palavras, prima-se pela relação direta do conhecimento ensinado com sua utilidade prática. Assim, conhecimentos complexos são reduzidos e dão lugar a trilhas pontuais e que focam a solução de um problema específico.

Não obstante, a organização curricular por competências prima pelo conhecimento utilitarista e trata com superficialidade o conhecimento científico. Logo, a classe trabalhadora tem acesso limitado às artes, filosofia, línguas e ciência, que perdem a identidade como campos de conhecimento próprios e passam a integrar áreas generalistas em que são agrupados convenientemente os recortes de conteúdos eleitos como práticos ou aplicados (Barbosa; Figueirêdo, 2023). Isso se concretiza pela inserção de componentes curriculares como projeto de vida, empreendedorismo e pensamento computacional, presentes no “novo” Ensino Médio paranaense,

[...] os quais poderiam contribuir para uma visão elaborada cientificamente sobre os problemas da prática social, quando aportadas em outra perspectiva, qual seja, a histórico-dialética. Todavia, ao serem inseridos sem articulação com os campos

Como quinto aspecto envolvendo os ideais neoliberais no documento direcionador da formação para o Ensino Médio do Paraná, organizamos a categoria Ct.05, na qual evidenciamos um discurso que reforça o fracasso do antigo Ensino Médio e justifica os moldes adotados na reforma. Isso pode ser percebido nas categorias iniciais: Ci.12. Culpabilização da evasão escolar e a baixa atratividade do Ensino Médio (n=5), Ci.16. Justificação pautada na qualidade da educação para todos (n=4), Ci.08. Necessidade de inclusão dos interesses e escolhas dos estudantes (n=11), Ci.13. Organização curricular desarticulada à realidade (n=3), Ci.10. Resultados inadequados em avaliações em larga escala (n=4).

Na UnR.008 recortamos um trecho do referencial no qual se destaca que no Ensino Médio paranaense “[...] a média de abandono escolar representa 8,18% dos estudantes. Os fatores que influenciam nesse processo são inúmeros, mas um deles é a distorção idade-série [...]” (Paraná, 2021, p. 41). Inferimos a partir desses dados que essa estatística serve de base para validar o novo modelo implantado, bem como reiterar a distorção idade-série como uma das responsáveis. No viés neoliberal, não se discute a causa da evasão. São propostas soluções paliativas de cunho gerencial, das quais exemplificamos a política de fechamento do Ensino Médio noturno, visto que é este turno o ponto crítico dessas estatísticas.

Outro argumento identificado para cancelar o novo currículo destaca a necessidade de atender os anseios dos estudantes. Segundo a UnR.046, “outro aspecto salutar é o fato de que o Ensino Médio, da forma como se apresenta hoje, não auxilia as reflexões sobre os interesses pessoais e profissionais dos jovens do campo” (Paraná, 2021, p. 55). No entanto,

uma crítica corrente a essa ideia diz respeito à escolha precoce por uma área especializada de estudos, em uma fase da vida na qual o jovem ainda não tem maturidade para tanto, sendo necessário que se tenha o maior contato possível com diferentes áreas (Almeida, 2022, p. 194).

A defesa das concepções curriculares estabelecidas no referencial paranaense, é exemplificada na UnR.061, mediante a afirmativa de que “com essa nova proposta [...], objetiva-se garantir a oferta de educação de qualidade [...] e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje [...]” (Paraná, 2021, p. 65). Para Ferretti (2018, p. 35), esse subterfugio de qualidade compreende “[...] formar o sujeito consciente dos direitos e deveres prescritos pela sociedade capitalista [...]” e assim, não tem a pretensão de orientar “[...] a mudança social, mas apenas da permanência, ainda quando de melhor qualidade [...]”.

O argumento de que o Ensino Médio anterior à reforma se apresentava desarticulado da realidade dos estudantes também foi uma das justificativas que fundamentaram as mudanças propostas no documento curricular sob análise. Destacamos a UnR.019, na qual são novamente apresentados dados de uma pesquisa junto aos alunos da rede estadual de ensino, onde “[...] somente 8,6% [dos estudantes] consideraram que conseguem conectar o que aprendem com seu cotidiano, já 10,1% indicam que essa conexão é mínima” (Paraná, 2021, p. 44).

Percebemos, em seguimentos como esses, a produção de consenso que, somada a outras justificativas analisadas, cumprem a finalidade do convencimento de que a atual proposta é a melhor forma de adequação dessa Etapa da Educação Básica.

Como último componente da Ct.05, em termos da desqualificação do antigo Ensino Médio, identificamos unidades de registro que se fundamentam nos resultados até então apresentados nas avaliações em larga escala. Segundo o documento, no qual exemplificamos por meio da UnR.13, “[...] o IDEB, para o Ensino Médio [do Paraná], sempre esteve superior à média do Brasil. Entretanto, não foi possível atingir as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação em 2007” (Paraná, 2021, p. 43).

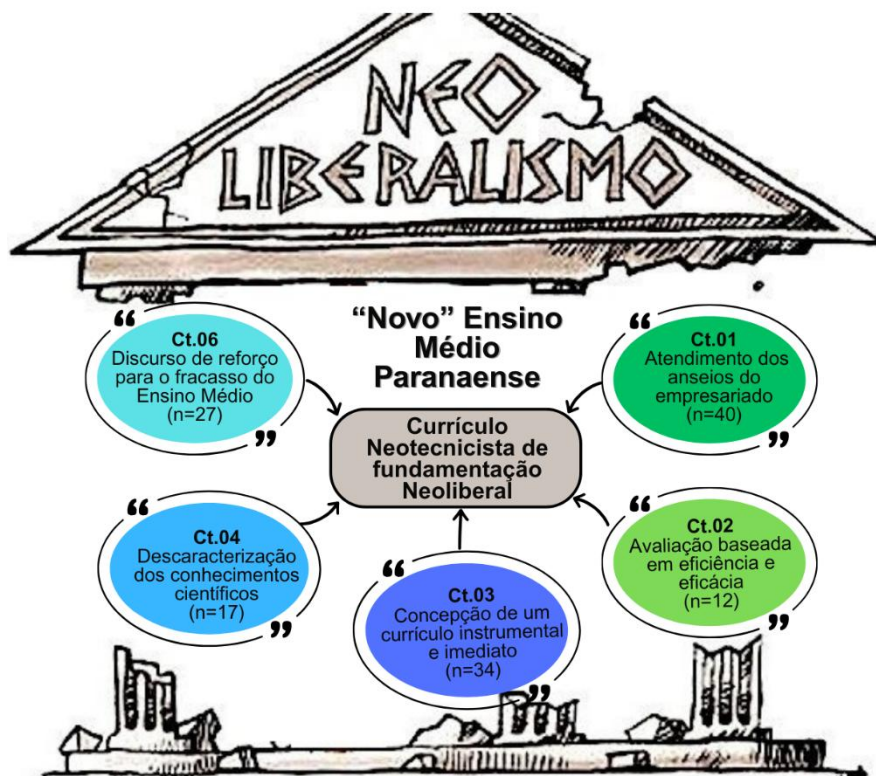
O discurso da busca por qualidade educacional é um dos principais argumentos que sustentam a proposição de políticas e reformas para as validações dessas propostas, os sistemas têm difundido as avaliações em larga escala que servem como indicadores de eficácia e qualidade do “[...] ensino e dos sujeitos ali inseridos, desconsiderando, por exemplo, questões econômicas e sociais que têm impacto nos processos educativos” (Rocha; Ferreira, 2017, p. 148). Assim, percebemos que em mais de um momento, o texto do Referencial Curricular do Ensino Médio Paranaense usa dados baseados nessas avaliações para justificar a sua contrarreforma e o modelo curricular proposto.

Após pontuarmos os cinco principais aspectos (Ct) que foram evidenciados em nossa avaliação, retomamos nossa questão de pesquisa e propomos, a partir das categorias intermediárias, a categoria final (Cf) que consideramos melhor agregar os aspectos neoliberais vislumbrados no referencial para o “novo” Ensino Médio Paranaense: Um currículo neotecnista de fundamentação neoliberal, conforme representamos na Figura 3.

O Referencial Curricular para o “novo” Ensino Médio do Paraná se firma como uma síntese prescritiva das concepções neoliberais que se intensificam no campo da Educação por meio da reforma dessa Etapa Educacional. Em seu bojo, são propagadas velhas ideias travestidas de novas retóricas: Educação de qualidade para todos, modernização do ensino, foco no protagonismo do aluno e diversos outros discursos que visam a produção de consenso. Em

suma, “[...] as relações de produção e distribuição do conhecimento historicamente acumulado permanecem desiguais e cada vez mais subsumidas aos interesses das corporações empresariais capitalistas” (Silva, 2022, p. 195).

FIGURA 3 – Como se configura o “novo” Ensino Médio paranaense



Fonte: Autoria própria (2025)

O neotecnismo, como proposição de uma tendência pedagógica, resgata uma concepção que prima pelo pragmatismo e imediatismo dos conhecimentos e em muito reforçada pela utilização de competências e habilidades como foco do processo de avaliação e formação escolar, bem como a implementação das avaliações em larga escala para o controle da prática pedagógica.

Ao unirmos o encaminhamento curricular de viés neotecnista a uma base de fundamento político-econômica neoliberal, o que se produz no Ensino médio é a “[...] padronização e esvaziamento dos conteúdos e exacerbação do aprender a aprender e elementos cognitivo-emocionais para suportar as mudanças no mundo do trabalho e as exigências dos organismos internacionais” (Barbosa; Figueirêdo, 2023, p. 10).

Consideramos, a partir de nossa análise, que o referencial aponta para o aligeiramento da formação, justificada pela ideia de “escolha e interesse dos estudantes”, mediante a proposta de itinerários e o emprego de trilhas de aprendizagens que sugerem superficialidade e

simplificação dos conhecimentos científicos. Somado a isso, destacamos o uso impositivo de recursos tecnológicos e das plataformas como elementos de uniformização e controle do trabalho docente.

Considerações finais

Nesta pesquisa, analisamos os pressupostos pedagógicos estabelecidos no Volume 1 do Referencial Curricular para o “novo” Ensino Médio do Paraná, com a intenção de compreender como a reforma dessa etapa da Educação Básica se efetiva no âmbito formativo, no contexto da rede estadual. Partimos do objetivo de identificar manifestações de orientação neoliberal presentes no documento e de discutir em que medida tais elementos orientam a organização da Etapa Ensino Médio nas escolas paranaenses.

Os resultados da análise de conteúdo revelaram a recorrência de categorias que expressam claramente a lógica neoliberal: o atendimento dos anseios empresariais, a avaliação centrada em eficiência e eficácia, a consolidação de um currículo instrumental e imediato, a descaracterização dos conhecimentos científicos e o discurso de reforço ao fracasso do modelo anterior. Essas categorias, derivadas das unidades de registro, convergiram para a constatação de que o referencial curricular em vigor materializa um currículo de caráter neotecnista, cujo foco desloca-se da formação integral para a qualificação mínima e adaptativa do estudante ao mercado de trabalho.

Confirmamos, assim, que o currículo do “novo” Ensino Médio paranaense se consolida nos mesmos moldes da Lei Federal nº 13.415/2017, replicando exemplarmente os ideais neoliberais que estruturam as políticas educacionais em países periféricos e dependentes. Destaca-se, nesse processo, a abertura de espaços para os interesses empresariais, seja pela ênfase em competências socioemocionais e flexibilização curricular, seja pela inserção de componentes como “projeto de vida” e “educação financeira”, que diluem conteúdos científicos historicamente consolidados. A escola é concebida, nesse cenário, não como espaço de emancipação crítica, mas como *locus* de produção de capital humano e como nicho de mercado para parcerias público-privadas.

Em síntese, a proposta curricular do Paraná mostra-se aligeirada, simplificada, pragmática e imediatista. Cumpre, portanto, o papel de garantir a “instrução mínima” para adolescentes e jovens, preparando-os para formas de trabalho simples, flexíveis, precárias e intermitentes em um contexto de intensificação da precarização e da informalidade laboral. Longe de responder aos desafios sociais e educacionais do presente, o “novo” Ensino Médio

reafirma desigualdades e limita possibilidades formativas, configurando-se como mais um capítulo da inserção subordinada das políticas educacionais brasileiras às demandas do capitalismo global.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

BARBOSA, O. S.; FIGUEIRÊDO, A. M. Neoliberalismo e as reformas curriculares no Brasil: implicações para a construção da BNCC do Ensino Médio. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1–20, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.26.20434.011>. Acesso em: 17 jun. 2024.

BARBOSA, E. K. M.; FRANCISCO, M. V. O novo Ensino Médio no estado do Paraná: uma análise histórico-dialética acerca da reformulação curricular. **Revista Ponto de Vista**, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 01–20, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.47328/rpv.v13i2.16889>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2021.

BORGES, K. P.; SANTOS, D. P.; IGLESIAS, J. O. V.; E SILVA, Y. F. O. O novo ensino médio e o trabalho alienado no contexto neoliberal. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 20, n. 7, p. 2966–2985, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv20n7-028>. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 01 ago. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 23 out. 2025.

COSTA, R. C. A implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná: o avanço das políticas neoliberais e os ataques à Educação do Campo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, e21592, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.8.21592.002>. Acesso em: 14 set. 2024.

DARDOT, P. LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25–42, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em: 10 out. 2024.

FORNARI, M.; DEITOS, R. A. O Banco Mundial e a Reforma do Ensino Médio no governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 188-210, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47181/292538>. Acesso em: 15 out. 2024.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>. Acesso em: 15 out. 2024.

GARCIA, S. R. O.; CZERNISZ, E. C. S.; PIO, C. A. ‘Novo’ Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 23–38, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i34.1469>. Acesso em: 15 out. 2024.

GONÇALVES, S. R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.753>. Acesso em: 21 out. 2024.

KOSSAK, A.; VIEIRA, N. Atuação do empresariado no novo Ensino Médio. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 20, n. 42, p. 01-26, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53520>. Acesso em: 21 out. 2024.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo: História e Implicações**. São Paulo, Edições Loyola, 2008.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LENOIR, Y. Du libéralisme au néolibéralisme: quels impacts pour les finalités éducatives scolaires et pour les savoirs disciplinaires? In: LENOIR, Y.; ADIGÜZEL, O.; LENOIR, A.; LIBÂNEO, J. C.; TUPIN, F. (org.) **Les finalités éducatives scolaires: Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques**. Saint-Lambert: Groupéditions Éditeurs, 2016, p. 159-280.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais neoliberais e escola: Uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia, GO: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p. 44-87.

LOPES, B. BNCC e o avanço neoliberal nos discursos sobre educação. In: CATELLI, R. CÁSSIO, F. **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação educativa, 2019, p. 45-58.

MATOS, J. S. Memória e história do ensino das humanidades: do nascimento do conceito de disciplinas escolares à atual ciências humanas. **Momento - Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 25, n. 2, p. 111–128, 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5862>. Acesso em: 14 set. 2025.

MELO, E. M. S. ; LIMA, W. M. Novo ensino médio: uma busca pelos alicerces em tempos de reestruturação curricular. **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFiló**, Santa Maria, v. 7, p. e15/1–20, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2448065767473>. Acesso em: 14 set. 2025.

MORAIS, R. P.; MAIA FILHO, O. N.; GOMES, V. A. C. A interdisciplinaridade no Ensino Médio Integrado: mediações com a proposta pedagógica da reforma do Ensino Médio. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 14, n. 1, p. 556–573, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v14i1.46146>. Acesso em: 1 set. 2024.

NEZ, E.; BORSSOI, B. L. Recomendações do banco mundial (BM) para as políticas públicas educacionais brasileiras. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, Rio Branco, v. 8, n. 1, p. 335-347, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/210932.8.1-16>. Acesso em: 1 set. 2024.

ORTEGA, D. V.; MILITÃO, S. C. N. O ideário neoliberal na educação: da BNCC ao Novo Ensino Médio. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, p. 27030, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2022.v27.36334>. Acesso em: 17 jul. 2024.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/PR n.º 04/2021**. Institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. 2021a. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2022-09/deliberacao_04_22.pdf. Acesso em: 17 jul. 2024.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação (CEE/PR). **Deliberação n.º 03/2025**, aprovada em 30 de julho de 2025. Atualiza as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, n.º 11960, de 07 ago. 2025. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2025-08/Deliberacao_03_25.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Resolução n.º 3.416/2021 – GS/SEED**. Homologa a Deliberação n.º 04/2021, do Conselho Estadual de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. 2021b. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=258614&codTipoAto=13&tipoVisualizacao=original>. Acesso em: 02 ago. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Normativa Conjunta N.º 009/2022 – DEDUC/DPGE/SEED**. Dispõe sobre a Matriz Curricular para o novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná. Curitiba: DEDUC/DPGE/SEED, 2022. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/instrucoes/anos_antiores#:~:text=Instru%C3%A7%C3%A

3o%20Normativa%20Conjunta%20n%C2%BA%20009/2022%20%2D%20Deduc/DPGE/Seed. Acesso em: 28 jul. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Normativa Conjunta Nº 015/2023 – DEDUC/DPGE/SEED**. Dispõe sobre a Matriz Curricular do Ensino Médio para a rede pública estadual de ensino do Paraná. Curitiba: DEDUC/DPGE/SEED, 2023. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@123eb263-ab18-4d89-8368-f62ecb82cd33&emPg=true>. Acesso em: 28 jul. 2024.

PEREIRA, J. M. M. Banco Mundial, reforma dos Estados e ajuste das políticas sociais na América Latina. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 7, p. 2187–2196, jul. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018237.08022018>. Acesso em: 28 jul. 2024.

ROCHA, P. D. P.; FERREIRA, M. Avaliação em larga escala e indicadores de qualidade na educação: como se processa essa relação? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 43, p. 139-161, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n43ID11809>. Acesso em: 02 ago. 2024.

SANDRI, S.; GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R. A. BNC-formação inicial e continuada de professores. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 24, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e65693>. Acesso em: 02 ago. 2024.

SILVA, J. A. Reforma do ensino médio em Pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 82-105, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.48.626>. Acesso em: 02 ago. 2024.

SILVA, J. A. Modernização neoliberal e ampliação da jornada escolar em Pernambuco. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 3, p. 185-199, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v30i3.16407>. Acesso em: 02 ago. 2024.

SILVA, M. R.; BARBOSA, R. P.; KÖRBES, C. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 399-417, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1473>. Acesso em: 14 set. 2025.

SOUSA, A. A.; SILVA, F. E. M.; OLIVEIRA, E. G. High School and large scale evaluations in the brazilian educational context. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 12, p. e166101220024, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/20024>. Acesso em: 14 sep. 2025.

VIÑAO, A. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 8, n. 3, p. 173-215, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40818/21292>. Acesso em: 14 set. 2025.

Inovação e a BNCC do Ensino Médio: efeitos da política curricular sobre as docências das Ciências Humanas

Innovation and the BNCC for High School: effects of curricular policy on teaching in the Human Sciences

Lucas Cabral Ribeiro¹

Fernanda Wanderer²

Resumo:

Este artigo analisa os efeitos do discurso da inovação na constituição do professor de Ciências Humanas no Ensino Médio, tomando como lócus investigativo uma escola do Rio Grande do Sul. A pesquisa problematiza a inovação como um imperativo categórico da contemporaneidade que foi impulsionada pela homologação de políticas curriculares como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio – DCEM. As bases teóricas encontram-se nas ferramentas foucaultianas da racionalidade neoliberal e da análise do discurso. Em termos metodológicos, a investigação pode ser caracterizada como pós-crítica. O material empírico examinado consiste em enunciações de um grupo focal realizado com oito professores que atuavam na área das Ciências Humanas no Ensino Médio. A estratégia analítica utilizada para operar sobre o material foi a análise do discurso, como discutido por Michel Foucault. A análise mostrou as seguintes regularidades: a captura do docente pelo discurso da inovação, o vínculo entre a inovação e a racionalidade neoliberal e os efeitos do discurso da inovação sobre as práticas pedagógicas dos educadores que estão associados ao esvaziamento e o utilitarismo do conhecimento pertencente à área das Ciências Humanas e à necessidade de mais tempo ou mesmo um tempo de ócio para incorporar a inovação na escola.

Palavras-chave: Inovação; Professor; Michel Foucault.

Abstract:

This article analyzes the effects of the discourse of innovation on the formation of high school Humanities teachers, using a school in Rio Grande do Sul as the locus of investigation. The research problematizes innovation as a categorical imperative of contemporary times, driven by the approval of curricular policies such as the National Common Curricular Base (BNCC) and the High School Curricular Guidelines (DCEM). The theoretical foundations are found in Foucault's tools of neoliberal rationality and discourse analysis. Methodologically, the research can be characterized as post-critical. The empirical material examined consists of statements from a focus group conducted with eight high school Humanities teachers. The analytical strategy used to analyze the material was discourse analysis, as discussed by Michel Foucault. The analysis revealed the following regularities: the capture of teachers by the discourse of innovation, the link between innovation and neoliberal rationality, and the effects of the discourse of innovation on the pedagogical practices of educators, which are associated with the emptying and utilitarianism of knowledge belonging to the area of Human Sciences and the need for more time or even leisure time to incorporate innovation in schools.

¹ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRGS); Professor do Programa de Pós-Graduação em História (PUCRS). Integra a Rede Internacional de Estudos Culturais em Educação (RIECEDU) e o Grupo de Pesquisa Educação, Neoliberalismo e os sujeitos escolares (GPense). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0036-9441>. E-mail: ribeirocabrallucas@gmail.com.

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UNISINOS); Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRGS). Integra a Rede Internacional de Estudos Culturais em Educação (RIECEDU). Coordena o Grupo de Pesquisa Educação, Neoliberalismo e os sujeitos escolares (GPense). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-8198-7104>. E-mail: fernandawanderer@gmail.com.

Keywords: Innovation; Teacher; Michel Foucault.

Introdução

O artigo insere-se na temática da inovação na Educação Básica, em especial no Ensino Médio. Impulsionada pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCEM), a inovação passou a ser incorporada às ações pedagógicas, mobilizando práticas e reflexões docentes sobre o tema. Com o intuito de analisar os efeitos produzidos pelo discurso da inovação nas práticas pedagógicas de docentes da área de Ciências Humanas no Ensino Médio, foi desenvolvida uma Tese de Doutorado em Educação³, cujos resultados são apresentados neste texto. O estudo compreende a inovação como um imperativo⁴ que orienta modos de ser professor na contemporaneidade. Do ponto de vista teórico, a investigação fundamentou-se nas discussões sobre a racionalidade neoliberal e a análise do discurso, conforme delineado por Michel Foucault. O corpus empírico constituiu-se de enunciações provenientes de um grupo focal realizado com professores atuantes em uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul, no período de 2023 a 2024.

A educação brasileira, nos últimos anos, tem sido marcada por discussões sobre reformas curriculares, que se consolidaram com a criação e implementação de documentos importantes como a BNCC e as DCEM (descritas na Resolução CNE/CEB n.º 3, de 21 de novembro de 2018). Em efeito, desde fevereiro de 2017, a Lei n.º 13.415 (Brasil, 2017) passou a propor a reforma do Ensino Médio, buscando alterar a forma como as redes de ensino se organizavam até aquele momento. O ano de 2018 marcou as mudanças mais centrais desse processo, visto que, a partir de abril desse ano, o Ministério da Educação (MEC) encaminhou a terceira edição da BNCC para apreciação do Conselho Nacional de Educação (CNE), enquanto movimentos da sociedade civil passaram a tensionar ou pela aprovação do documento, ou por sua revogação.

³ Pesquisa de Doutorado em Educação com o título *O imperativo do discurso da inovação na educação e os efeitos sobre a constituição do sujeito professor de Ciências Humanas no Ensino Médio*, desenvolvida junto ao Grupo de Pesquisa Educação, Neoliberalismo e os sujeitos escolares (GPense), do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

⁴ A compreensão de imperativo adotada no artigo segue a discussão de Immanuel Kant (2007) na obra *Fundamentação da metafísica dos costumes*. De acordo com ele, imperativo não é uma lei, mas tem uma força que conduz as formas de ser. Usando as reflexões do filósofo, tomamos a inovação como um imperativo que produz e conduz o sujeito professor a uma forma de ser e estar na contemporaneidade.

As principais justificativas para a necessidade da reforma estavam centradas na desconexão das formas de vida dos jovens com a escola e nos baixos índices nas avaliações externas (Ferretti; Ribeiro, 2019). Com base nesses elementos, foram construídas narrativas sobre a necessidade de mudança, ou seja, a educação brasileira, seus professores, seus gestores e a sua estrutura física e curricular precisavam mudar. Nesse cenário, a inovação emerge como um conceito importante, estando presente em documentos orientadores de âmbito nacional, como a BNCC e as DCEM.

A BNCC apresenta-se como um referencial para a construção de currículos nacionais, posicionando-se como um documento que “vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais” (Brasil, 2018a, p. 8). Ao longo do texto, o termo “inovação” se faz presente em algumas passagens. Uma delas é: “a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (Brasil, 2018a, p. 14). Outro fragmento que colabora com o debate é o excerto sobre o papel do Ministério da Educação e Cultura (MEC), ressaltando que, “além do apoio técnico e financeiro, deve incluir também o fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso; o apoio a experiências curriculares inovadoras” (Brasil, 2018a, p. 21). Apresenta-se, aqui, um marco interessante do fomento público a questões relacionadas à inovação na educação.

Nas DCEM (Brasil, 2018b), a inovação também é mencionada, com referência a questões metodológicas e a propostas de ensino. Um dos excertos que destacamos está presente na seção que versa sobre a organização das propostas curriculares do Ensino Médio, com foco em “projetos de aprendizagem inovadores” (Brasil, 2018b, p. 5). Na sequência, há um reforço dessa necessidade de inovar, dando ênfase às questões metodológicas e à estrutura do currículo na parte referente à área da formação técnica e profissional, lembrando a necessidade de “programas educacionais inovadores” (Brasil, 2018b, p. 7). No terceiro capítulo das DCEM, há um ponto importante a destacar em relação à visão sobre a inovação e a educação. O art. 5º destaca que o Ensino Médio deve ser orientado por alguns princípios, como a “pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos” (Brasil, 2018b, p. 2).

É possível perceber que os documentos inserem a necessidade das práticas de inovação nas escolas, muitas vezes pautadas nas ações metodológicas a serem desencadeadas pelos

docentes, como projetos e programas que passam a ser denominados “inovadores”. Em nossa análise, não percebemos reflexões críticas sobre a presença (ou não) da inovação no currículo escolar, apenas constatações sobre sua importância. Ou seja, parece que não há dúvidas ou discussões sobre a inovação, que se torna uma verdade isenta de questionamentos (Dodgson; Gann, 2010)

Mesmo sendo um termo com muitas definições e entendimentos, impossibilitando a geração de um conceito específico, de uma forma geral, inovação refere-se a uma ruptura de situações ou práticas anteriores (Campos, 2019), capaz de proporcionar novas ações que contribuirão às instituições, aos sistemas educativos e aos sujeitos envolvidos. Campos (2019, p. 3) expressa que a inovação educativa pode ser considerada uma “ação transformadora que aponta para a modificação de teorias e práticas pedagógicas, que gera um foco de agitação intelectual constante e que facilita a construção de conhecimento, mas também a compreensão do que dá sentido ao conhecimento”.

A revisão de literatura realizada mostrou que há um conjunto de pesquisas envolvendo a inovação na área da Educação, contemplando diferentes aportes teóricos e metodológicos. Os estudos de Lago (2022) e Antich (2022) examinaram a inovação pedagógica na Educação Básica e Superior, respectivamente, baseando-se na análise de pressupostos que possam contribuir para a concretização, a compreensão e a visualização de possibilidades de inserir práticas inovadoras nas ações escolares. Já o trabalho de Costa (2020) investigou como se trama a tríade tecnologia-interatividade-inovação nas propostas do Museu do Amanhã (MA), destacando que sua expografia, marcada por tal tríade, diferencia fortemente o MA de outros museus de ciências.

Em nossa pesquisa, apoiamo-nos nas discussões de Aquino e Boto (2019), Pereira (2021) e Pensin (2017), que não assumem posturas de celebração ou negação da inovação, mas conduzem olhares investigativos que possibilitam novos questionamentos sobre a discursividade da inovação na escola. Essas pesquisas nos permitem destacar que a inovação se tornou um imperativo no cenário educacional, impulsionado pela lógica do mercado e pela globalização. Além disso, mostram que a pressão por resultados imediatos, associada à competição e à padronização, faz com que os docentes busquem constantemente novas abordagens pedagógicas, frequentemente descoladas das necessidades dos alunos. Aquino e Boto (2019, p. 28) observam que “esse afã inovacionista consistiria justamente naquilo que obstaculiza a própria capacidade de mudança, posto que finda por assombrar as práticas ao tentar, pelo alto e a fórceps, transfigurá-las”.

Seguindo essas investigações, em nosso estudo não buscamos por respostas sobre a pertinência ou não de práticas inovadoras no cenário escolar, mas procuramos compreender, junto a docentes do Ensino Médio de uma escola do RS, os efeitos do discurso da inovação em suas docências. Para sustentar a pesquisa, respaldamo-nos em ideias do referencial teórico foucaultiano, que serão apresentadas na próxima seção.

1. Bases teóricas

A investigação realizada sustentou-se nos estudos de Michel Foucault e seus comentadores sobre a racionalidade neoliberal e sobre a análise do discurso. Pode-se mencionar que as reflexões que envolvem a racionalidade neoliberal, pelo viés foucaultiano, vinculam-se às suas obras *Segurança, território, população* (Foucault, 2008a) e *Nascimento da Biopolítica* (Foucault, 2008b), nas quais o filósofo se utiliza do conceito de governamentalidade para discutir o neoliberalismo como um tipo de racionalidade que conduz as atitudes e os modos de ser na sociedade. Seguindo Foucault, Dardot e Laval (2016) destacam que a expressão “racionalidade neoliberal” pode ser compreendida como um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um modo de governo das condutas da população sob as lógicas do mercado.

Essas lógicas, de acordo com Saraiva e Veiga-Neto (2009), envolvem práticas de consumo e de competição que permeiam nossa forma de vida e são relevantes para compreendermos o avanço do imperativo discursivo da inovação. Seguindo os argumentos dos autores, para manter uma sociedade de consumo, é necessário inovar, mudar e moldar diferentes produtos e práticas a fim de que façam sentido no movimento social de competir e consumir. Ou seja, “o que importa é inovar, é criar novos mundos [...]. Com isso consumir não significa mais comprar e destruir, como rezava a cartilha da economia clássica, mas pertencer a um mundo” (Saraiva; Veiga-Neto, 2009, p. 189). Esse pertencimento deve ser o mais rápido possível, haja vista a incessante necessidade de captura da atenção dos consumidores. É nesse ponto que a inovação se apresenta como necessária, ganhando os contornos de um imperativo, dada a urgência de acelerar os sentimentos de pertencimento ao mundo, via consumo acelerado e contínuo.

Consideramos pertinente destacar que, conforme Foucault (2008b) e Lazzarato (2017), a racionalidade neoliberal estabelece um novo regime biopolítico, que induz a mudanças que vão além das questões econômicas e políticas, estendendo o modelo empresarial para outras

esferas da vida. Na contemporaneidade, a empresa ganha uma visão de centralidade nos processos, visto que passa a ser a catalizadora da inovação e da invenção (Saraiva; Veiga-Neto, 2009). As ramificações do modelo empresarial chegam até a escola, uma vez que não há espaço para essa instituição ficar fora dos jogos de poder que sustentam o neoliberalismo.

Segundo as contribuições de Ball (2014), a racionalidade neoliberal transforma a educação em mercadoria, uma *comodity* negociável, seja no setor público, seja no privado. Nesse contexto de sociedade de consumo e de uma educação voltada ao mundo empresarial, tanto a escola como o professor precisam adaptar-se constantemente, ou seja, é nesse momento que a inovação, uma marca do modelo empresarial, captura os sujeitos escolares, conduzindo os atos e as escolhas do fazer pedagógico.

Neste ponto da discussão, julgamos relevante aprofundar os argumentos de Ball (2014). Para o autor, a lógica neoliberal não está apenas fora de nós, mas também dentro nós, retirando a visão de uma força externa e coercitiva nas escolhas dos indivíduos. Essa perspectiva pode ser entendida como um processo de neoliberalização, que captura o indivíduo mantendo-o sempre atrelado às diferentes oportunidades que lhe vão sendo apresentadas e conduzindo-o a competição constante, que nos torna “[...] empreendimentos e responsáveis, oferecendo-nos a oportunidade de ter sucesso, e, fazendo-nos culpados se não o fizermos – transformando-nos em sujeitos neoliberais” (Ball, 2014, p. 229). Esse sujeito neoliberal, para que possa estar no jogo competitivo que se impõe, precisa desenvolver sua capacidade de inovar a si e ao espaço em que atua, para que, assim, possa estar inserido na lógica contemporânea do mundo do trabalho.

As reflexões tecidas até este ponto ajudam a perceber como a inovação vem cada vez mais se estabelecendo como um imperativo discursivo associado às concepções de uma racionalidade neoliberal. Agora, passamos a discutir outra ferramenta teórica utilizada na pesquisa: a análise do discurso. Em *Arqueologia do saber*, Foucault (2002, p. 56) expressa que os discursos, constituídos por um conjunto de enunciados, podem ser compreendidos como “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”, afastando-se do entendimento de que seriam “[...] um puro e simples entrecruzamento de coisas e palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras”. Nesse sentido, cabe destacar que a nossa atenção não está no escondido, no velado, mas sim naquilo que as enunciações produzem, nesta pesquisa, sobre os professores e sobre a inovação.

Uma relação importante, quando se propõe refletir sobre os discursos no viés do pensamento foucaultiano, é o entendimento de que estes se disseminam nos tecidos sociais, ou

seja, infiltram-se em diversas áreas e não se limitam a nenhuma delas. Um olhar importante, já indicado por Foucault (2002), refere-se à necessidade de suspender as sínteses discursivas, o que não significa ignorá-las ou negá-las, mas trazê-las para a discussão e mostrar as complexas tramas que as formam. Quando falamos da discursividade sobre inovação e a prática dos docentes, é nesse contexto que precisamos recorrer a essas suspensões, a fim de que se possa problematizar e desnaturalizar alguns processos dados como verdades únicas.

Ainda refletindo sobre a questão do discurso, é importante lembrar que, para Foucault (2004, p. 10), o discurso não está posto sobre aquilo que pode vir a ser, mas “[...] não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo”. Trilhando nesses caminhos, podemos perceber que essa visão sobre o discurso apresenta uma amplitude se comparada com outras concepções, afinal, passamos a percebê-lo como algo ou aquilo pelo qual se busca lutar e não somente como o que traduz as lutas, ou seja, o discurso está em um campo de disputas.

É com base nessa concepção que a discursividade da inovação pode, talvez, ser percebida como uma vontade da verdade, principalmente em uma sociedade conduzida pela racionalidade neoliberal. Entende-se a discursividade da inovação como uma vontade de verdade produzida pelos contextos contemporâneos, em que há a tendência de se acreditar que é possível exercer “uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (Foucault, 2004, p. 18) sobre outras verdades. Em outras palavras, o discurso sobre inovação e o lugar onde ele é proferido podem exercer pressão sobre sujeitos que o percebem por outras lentes, mas que talvez não sejam validados para questionar, problematizar ou produzir outras concepções.

Portanto, é importante refletir que o discurso da inovação ganha formas interessantes se pensado como parte de um conjunto discursivo que se apresenta como constituinte de um contexto neoliberal, buscando apoio e sustentação nos regimes de verdade produzidos por esse tempo, assim como pelos docentes que participaram da etapa empírica desta pesquisa. Na próxima seção, serão apresentados os caminhos metodológicos percorridos no campo para a geração do material examinado.

2. Aportes metodológicos

Em termos metodológicos, a pesquisa que gerou a escrita deste artigo vincula-se às perspectivas pós-críticas, partindo da ideia de não trilhar um caminho que caia nas armadilhas de pensamentos totalizantes (Paraíso, 2014). Paraíso (2014) entende que uma metodologia de

pesquisa é sempre pedagógica pelo viés do *como fazer*, tratando-se, assim, de uma condução ou de formas utilizadas para conduzir. Podemos entender esse processo como um certo “[...] modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa” (Paraíso, 2014, p. 16).

Outro aspecto a ser agregado sobre os caminhos metodológicos é o desfoque da pesquisa de um formato rígido e a construção de uma perspectiva que nos possibilitasse colocar algumas verdades em regime de suspensão para que outras pudessem ser produzidas. Essa ação contribui na construção de laços e entrelaços dos movimentos produzidos no campo investigativo, criando um fluxo que impede a paralisia dos saberes e possibilita a multiplicação dos sentidos e das formas (Paraíso, 2014). É importante delinear que evitar o formato rígido mencionado não pode confundir-se com “vale tudo”, uma vez que “[...] se pode ser rigoroso sem ser rígido e que, em qualquer atividade, sempre é preciso seguir alguns preceitos, normas ou regras” (Veiga-Neto, 2009, p. 87).

Com esses entendimentos sobre a forma de conceber e realizar a parte empírica de uma investigação, a primeira etapa consistiu em encontrar uma escola, conversar com a direção e com os professores a fim de verificar se estariam dispostos a integrar o estudo. Após os aceites e as assinaturas dos Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Concordância da Instituição, a pesquisa empírica teve início em uma escola técnica da rede Sesi do Rio Grande do Sul. Ressalta-se que os movimentos no campo observaram os princípios éticos e legais relacionados à garantia de sigilo e confidencialidade de todas as informações fornecidas pelos participantes. Além disso, o tratamento dos dados coletados foi realizado em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18) (Brasil, 2018c). O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa de nossa Universidade⁵.

Para a geração dos dados empíricos, foi utilizada a metodologia dos grupos focais, que envolveu um conjunto de oito docentes da área das Ciências Humanas do Ensino Médio, aqui citados com nomes fictícios. A metodologia de grupos focais foi criada pelo sociólogo americano Robert King Merton e por seu colega Paul Lazarsfeld, ambos professores da Universidade de Columbia, em meados da década de 1940, quando trabalhavam com um grupo de pessoas sobre os significados e as reações que eram atribuídos a um programa de rádio e

⁵ O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, conforme o parecer 6.313.994.

televisão durante a Segunda Guerra Mundial (Gatti, 2005). Quanto ao uso desse método para as pesquisas vinculadas aos campos das Ciências Sociais e Humanas no território brasileiro, pode-se afirmar que a técnica dos grupos focais se tornou mais presente a partir da década de 1990, sendo entendida como um procedimento metodológico potente para a produção de dados empíricos (Freitas; Wanderer; Sperrhake, 2024).

Sobre os grupos focais, é relevante que se entenda que ele deve ser composto por pessoas que busquem dialogar de forma espontânea e voluntária. Ou seja, é uma técnica que permite extrair das interações diversos sentidos e de forma não tão sistematizada, que só conduz os sujeitos àquilo que o pesquisador ou a pesquisa quer, abrindo um campo de possibilidades e interações. Na comparação com outras técnicas, os grupos focais tornam-se relevantes nesta pesquisa justamente por permitirem a emergência da pluralidade de pontos de vista e a ampliação de sentidos, considerando o contexto de interação criado, que vai permitindo a captação de significados que poderiam ser mais difíceis de serem percebidos e manifestados utilizando-se outras técnicas (Gatti, 2005).

Seguindo esses entendimentos, os diálogos do grupo focal realizados no contexto desta pesquisa tinham como objetivo identificar como os professores percebem a inovação, a educação e seu fazer docente. Para isso, os docentes, inicialmente, foram provocados a ler dois textos, escolhidos por seu viés propositivo em torno das práticas inovadoras. O primeiro, *O que é inovação na escola?*, foi publicado na *Revista Educação* e escrito por Helena Poças Leitão (2022), fundadora da *Sua escola ideal*, um buscador on-line que visa auxiliar famílias a encontrar as escolas mais adequadas para os seus filhos. O outro texto, retirado do site *Provir*, que partilha constantemente materiais sobre educação, tinha o título *4 motivos para ampliar a conversa sobre ciências e levar o STEAM para a sua escola* e é de autoria de Marina Lopes (2023), integrante do corpo editorial do site.

Após a leitura desses textos, os professores foram provocados pelo mediador com algumas perguntas, que objetivavam incentivar os debates. As questões foram: ao ler as reportagens, quais sentimentos, percepções e memórias da sua prática docente foram sendo ativados? Ao ler os conteúdos apresentados, concordo com todos os pontos? Se não, quais pontos são mais sensíveis e precisam ser discutidos? Instigados por essas perguntas, os docentes passaram a responder, sendo que a maioria deles buscou articular suas respostas em duas direções: olhando para sua própria prática e considerando como os textos os afetavam, ao mesmo tempo que realizavam observações a respeito de como os temas apresentados pelos textos impactavam a educação de forma macro, para além dos muros da escola onde estavam

atuando.

Foram longas horas de debate entre os professores, que se mantiveram animados e complementando a fala uns dos outros. É importante ressaltar que todos expressaram seus sentimentos e pontuaram suas concordâncias e discordâncias quanto à temática do grupo focal. Aproximando-se o final do encontro e percebendo que o tema começava a se desgastar, pontuamos a necessidade de fazermos uma sistematização. Essa sistematização propunha aos participantes que escrevessem em um papel três pontos: a partir das discussões, quais conexões eu faço com a minha prática docente? A partir do que foi discutido, como posso ampliar essa reflexão? Percebo que a discussão feita no dia de hoje desafia minha prática docente em algum ponto? Tanto as falas proferidas no encontro do grupo quanto os textos escritos nesse processo de sistematização foram examinados pelas lentes da análise do discurso, permitindo-nos organizar algumas regularidades sobre os efeitos do discurso da inovação nas docências da área das Ciências Humanas, que serão apontadas a seguir.

3. As discursividades da inovação nas docências das Ciências Humanas

Nesta seção, apresentamos as regularidades que se vinculam aos sentidos atribuídos pelos professores que integraram a parte empírica da pesquisa à discursividade da inovação em suas docências. A primeira regularidade diz respeito à captura dos docentes pelo discurso da inovação, fazendo-os expressar que as práticas inovadoras são relevantes e podem potencializar a aprendizagem. Algumas falas expressas nos diálogos do grupo focal fortalecem a importância e a presença da inovação na escola, como mencionaram as professoras Beth e Lilia: “realizo projetos inovadores que fazem os alunos terem o sentimento de aprendizagem” (Professora Beth, 2023); “penso em várias formas de aplicar e/ou entregar conceitos específicos aos alunos por meio da inovação” (Professora Beth, 2023); “eu penso que a inovação, essa informação sobre inovação é o que faz mais sentido para nós, sempre estar buscando, transformar a nossa prática a fim daquilo fazer sentido para o nosso estudante” (Professora Lilia, 2023). Esses excertos sinalizam e reforçam a ideia de uma atitude inovadora que caminha pelas trilhas da adaptação metodológica para a construção de sentidos para os estudantes no seu processo de construção do conhecimento. Percebe-se que os educadores entendem a inovação como um potencializador do processo de aprendizagem dos alunos.

A segunda regularidade refere-se aos fortes vínculos entre a inovação e a racionalidade neoliberal. Esses sentidos ficam evidentes quando os professores expressam:

Eu quero falar sobre esse da inovação [referindo-se a um dos textos discutidos no grupo focal], porque ele usa um vocabulário completamente mercadológico. Fala em ciência, criatividade, cliente, performance, enfim, parece que o mercado espera da escola esse tipo de produtividade, e a gente, às vezes, como profissionais, ficamos meio perdidos (Professor Airton, 2023).

Esses parâmetros mercadológicos, né, são bem complicados pra verificar dentro da educação, onde é tão difícil a gente conseguir medir o que é produtividade, resultados do mercado, de forma mais geral (Professor Milton, 2023).

A inovação é necessária em todos os momentos para ter aulas mais eficazes (Professora Cristina, 2023).

Os significados atribuídos aqui à inovação estão relacionados com as questões de lógica mercadológica e de uma produtividade característica do pensamento neoliberal.

Uma contribuição importante para esse debate é apresentada por Laval (2019), na obra *A escola não é uma empresa*, quando destaca a concepção vigente em nossa sociedade atual sobre a educação como mercadoria. Rememorando uma fala de um ex-ministro da educação da França, Claude Allègre, que apontou que o ensino é “o grande mercado do próximo século” (Laval, 2019, p. 30), o autor discute a educação contemporânea não só em seus vínculos com a economia, mas também em sua submissão à lógica da economia. Ou seja, “[...] por essa razão, [a educação contemporânea] é considerada uma atividade com custo e retorno, cujo produto se assemelha a uma mercadoria” (Laval, 2019, p. 30). Esses contornos empresariais que são dados à escola conduzem as práticas dos gestores e professores nesse ambiente, em que a inovação aparece como elemento central, visto que, para o sucesso dos negócios, ela constitui um valor essencial na sociedade do século XXI. Assim, é possível perceber que o crescimento da visão da escola como empresa está diretamente ligado ao aumento da discursividade de inovação nas práticas escolares e, por consequência, às formas como o professor planeja e conduz as suas aulas.

A terceira regularidade encontrada na análise do material empírico concerne aos efeitos do discurso da inovação sobre as práticas dos docentes, associados ao esvaziamento e o utilitarismo do conhecimento pertencente à área das Ciências Humanas. Os excertos apresentados na sequência nos permitem desenvolver essa ideia:

Acho que essa é uma angústia nossa, enquanto pessoas que pensam em educação e querem quando falam em inovação, uma coisa mais profunda, porque isso... vê a professora de português brincando em oração subordinada com uma lousa digital, nossa somos super inovadores, só que a gente não fica satisfeito... (Professor Airton, 2023).

Eu posso inovar na metodologia [...] eu posso também inovar, trazer ali a revolução francesa, a partir de um joguinho, uma gamificação, alguma coisa nesse sentido, mas tem conceitos, que são conceitos estruturados, tipo os conceitos de revolução,

conceitos de imperialismo. São coisas que não tem além de eu explicar tudo isso, né! (Professora Lilia, 2023).

O discurso da inovação [...], é um estímulo de alguma forma a essa superficialidade, porque aí você traz que ‘ah... precisa inovar’, daí a Gabriela não explica a gramática, porque senão não é inovação. Aí o povo não pode fazer uma nova escala, porque senão não é inovadora [...] a gente reproduz uma superficialidade. A era da informação é também uma era de alienação cada vez maior, e a gente tem o conhecimento apenas operacional [...] os alunos têm ali o *Google Maps*, mas eles não sabem se localizar pelo *Google Maps*. Mas eles sabem pedir um *Ifood* pelo *Google Maps*, eles sabem pedir um *Uber* para o *Google Maps*, eles conseguem fazer, consumir, né? Se alienar! (Professor Milton, 2023).

Os professores expressam uma “angústia” provocada a partir da ideia de esvaziamento ou superficialidade do conhecimento, ao mesmo tempo em que sinalizam, como educadores de Ciências Humanas, a necessidade de buscar práticas mais profundas, o ir além do trabalho com conceitos básicos dos saberes da área de Humanas. Um dos professores apresenta, até mesmo, uma crítica à ideia da alienação e do conhecimento operacional como necessários para a ordem do consumo.

Outro ponto que se destaca é a preocupação dos docentes quanto ao esvaziamento e ao utilitarismo dos seus saberes em relação às práticas inovadoras. Entendemos que há uma compreensão por parte deles de que, em alguns pontos e em determinados conteúdos, ocorre uma impossibilidade de conduzir seu fazer pedagógico pelas vias daquilo que é tido como inovador. Também enunciam a ideia de que a inovação os convoca a ensinar somente aquilo que é útil e palpável, o que acaba por comprometer muitas das práticas em relação ao aprofundamento de saberes considerados importantes por eles. Essa visão constituída pelos docentes nos provoca a pensar sobre esses atravessamentos entre a inovação, o utilitarismo e o esvaziamento dos conteúdos, fazendo com que seja pertinente discutir como esses elementos se apresentam no universo educacional na contemporaneidade.

Nessa direção, partimos para um diálogo que coloca em circulação algumas problematizações sobre as razões pelas quais a discursividade da inovação está tão fortemente atrelada às questões centrais do pensamento considerado útil. O filósofo italiano Nuccio Ordine (1958-2023), reconhecido por ser escritor, professor universitário e historiador literário com ênfase em estudos sobre o período renascentista, nos auxilia a discutir essas questões, principalmente por meio de sua obra *A utilidade do inútil: um manifesto* (Ordine, 2016). Segundo ele, a lógica da racionalidade neoliberal que conduz e governa as estruturas do mundo hoje fortalece a visão de que “tudo aquilo que não dá lucro é inútil” (Ordine, 2016, p. 12). Nessa lógica, não podemos pensar que aqueles saberes produzidos pelas Ciências Humanas (muitas

vezes sem apresentar uma utilidade prática no cotidiano) possam ser classificados como não necessários, tradicionais ou catedráticos. No mundo contemporâneo, como nos lembra Ordine (2016, p. 12), “[...] martelo vale mais que uma sinfonia, uma faca mais que um poema, uma chave de fenda mais que um quadro: porque é mais fácil compreender a eficácia de um utensílio, enquanto é sempre mais difícil compreender para que podem servir a música, a literatura ou a arte”.

O que Ordine (2016) apresenta nesse fragmento tem estreita ligação com o universo vivido pelos docentes que integraram a parte empírica desta pesquisa, visto que as escolas, cada vez mais, buscam construir espaços que estimulem práticas manuais, ou ditas “mão na massa”, focando em uma aplicabilidade dos saberes em contraposição ao fazer contemplativo, reflexivo e teórico, por muitas vezes considerado inútil. Essa visão é fortalecida quando os professores verbalizam: “[...] estou muito focado em como fazer, em que material usar, mas eu fico com dificuldades de pensar como, em que situação eu vou fazer isso, sabe? E isso eu sinto falta de formações” (Professor Airton, 2023).

Aqui o professor parece relatar a sua preocupação quanto à aplicabilidade do conhecimento, fortalecendo ideias como *focar em como fazer, como usar ou quando aplicar*, visto que seu componente curricular se caracteriza por práticas e conhecimentos bastante teóricos, reflexivos, contemplativos, o que gera uma forte oposição aos preceitos e valores mais utilitários. Os educadores demonstram preocupações quanto à questão de que suas produções, para serem consideradas inovadoras, precisam estar atreladas a algo palpável ou relacionadas com produtos físicos, características muitas vezes atribuídas aos saberes mais técnicos e que vem fortalecendo-se como saberes úteis à formação dos estudantes. De certa forma, isso vai colocando pontos de interrogação e gerando nos docentes um sentido de não identificação e desconforto, visto que suas práticas, ao não se enquadrarem dentro desses atributos “práticos”, podem não ser compreendidas como inovadoras ou com utilidade, o que faz com que possam perder espaço e relevância nos currículos escolares.

O que parece fortalecer também essa preocupação dos docentes com o esvaziamento dos conteúdos é a compreensão socialmente aceita de que é com acesso a esses conhecimentos mais amplos e diversos que as possibilidades de questionamento e desnaturalização das verdades ganham força. Ordine (2016, p. 23), quando reflete sobre a utilidade das Ciências Humanas, refere que “a investigação ‘aplicada’ ajuda à progressão da ciência, mas as grandes revoluções científicas da história da humanidade foram determinadas precisamente por aquele tipo de investigação considerada inútil, por ter nascido fora de qualquer propósito utilitarista”.

Nessa esteira, parece pertinente tensionar que existem saberes que têm um fim em si mesmo e que podem ter um papel importante no desenvolvimento da humanidade, tornando-se úteis pelo fato de tornarmos-nos melhores como sujeitos que vivem em sociedade (Ordine, 2016).

Somada a essa ideia, lembra-nos Carbonell (2017, p. 72, tradução livre) que “[...] um dos atributos do conhecimento inovador é a sua relevância; ou seja, a aquisição de conteúdos básicos com valor cultural e social que nos ajudem a compreender a evolução multidimensional da humanidade e a compreender o mundo em que vivemos”. No entanto, o que os docentes parecem manifestar diz respeito ao fato de que tão importante quanto “inovar” deveria ser atrelar a inovação à visão e ao entendimento que os próprios docentes têm sobre seus componentes, para que estes sejam mais valorizados e reconhecidos no currículo escolar. Do contrário, a inovação passaria a habitar um terreno estéril para o construto do conhecimento das humanidades.

Dando continuidade à nossa argumentação analítica, apresentamos a quarta regularidade encontrada no material empírico, a qual consiste na percepção, por parte dos docentes, da necessidade de mais tempo ou mesmo um tempo de ócio para planejar ações de inovação, conforme evidenciado nos excertos a seguir:

A gente tem na nossa rotina docente, a gente tem muitos afazeres, que são burocráticos que precisamos fazer, mas aí a gente não consegue se dedicar ao que de fato ao que a gente quer, que é o nosso próprio pensar, a nossa ação dentro da sala de aula. [...] Então a gente acaba fazendo um planejamento, às vezes, que poderia ser muito melhor e aprofundado sem ser superficial, porque a gente precisa disponibilizar parte do nosso tempo em coisas que talvez poderiam ser mais fáceis, mais simples, menos, né, burocráticas (professa Cristina, 2023).

E eu vejo que, enquanto professora, parece que esse ócio criativo é muito malvisto, né? Parece que fica numa zona... tipo, da vagabundagem, né? E não se a gente entende que o aluno tem tempo para maturar e para entender, o professor também, ainda mais porque está sendo cobrado dessa série de inovações, de coisas novas e conhecimentos, então a gente também precisa ter tempo para parar e pensar (professora Ana, 2023).

Eu me identifico muito com o que a Ana e as colegas trouxeram na questão da gente pensar dentro desse ócio criativo e aí pensando nos meus planos lá, não contei, né, mas a maioria das minhas ideias que eu tenho, a ideia em si, claro a construção na escola, mas a ideia é fora daqui, em outro espaço, então eu acho que o planejamento de aula, ele passa muito por esse momento de você tá tranquilo, tá vendo um filme, tá vendo uma série, tá dando uma caminhada, e aí tira uma ideia boa pra levar pra sala de aula (professor Milton, 2023).

As falas evidenciam que os professores sinalizam que tanto a inovação em si quanto a cobrança por práticas mais inovadoras produzem efeitos em seu cotidiano. Tais percepções parecem estar ligadas a uma aceleração do seu tempo, que os leva a demandar momentos de ócio, considerados como um espaço necessário ao processo de planejamento e à construção

criativa das práticas pedagógicas da escola. Ou seja, busca-se tempo livre, mas um tempo que não está dissociado da produção.

Neste ponto da discussão, apresentamos a noção de sujeição, como discutido por Lazzarato (2017), pois percebemos uma sujeição dos docentes à prática da inovação, mesmo quando eles exercem criticidade ao relatar, por exemplo, a falta de tempo ou a necessidade do ócio. O autor, ao problematizar o neoliberalismo, teceu importantes reflexões relacionadas ao conceito de servidão maquínica, que se refere à formação de um sujeito individualizado. A sujeição implicaria tecnologias de governo que se apropriam de saberes, práticas e imagens, mobilizando representações para produzir “sujeitos políticos”, ou tão simplesmente “eus” como “sujeitos individuados”, fixados por uma sujeição social (Lazzarato, 2017, p. 172).

Discutindo esse conceito, Pagni (2020) refere que a servidão maquínica desenvolve formas de governamentalidade através de técnicas representativas, operacionais e diagramáticas que vão explorar subjetividades parciais, modulares e subindividuais. Ou seja, em um espaço como a escola onde lecionam os professores que participaram da pesquisa, a tecnologia, o protagonismo e a preparação para o mundo do trabalho são eixos utilizados para conduzir as condutas dos docentes para o caminho da produção de inovações em suas práticas.

Observando os relatos dos professores, parece que eles estabelecem uma lógica crítica quanto às práticas de inovação quando apresentam desconfortos e descontentamentos no que se refere aos excessos produzidos pelas exigências em serem constantemente inovadores. Porém, é interessante tensionar que, mesmo exigindo mais tempo de criação ou tempo de ócio, a preocupação parece estar em propiciar maior qualidade ao seu planejamento e às exigências qualificatórias das métricas postas pela inovação, e não somente debater as formas como a inovação é exigida e cobrada em suas práticas.

Nesse sentido, compreendemos que a servidão maquínica tem como um dos seus objetivos centrais o controle do corpo, mas um corpo individuado que se torna refém de uma busca infinita de uma composição que não se apazigua, sendo um corpo com uma dívida infinita (Pagni, 2020). Parece que os professores estão, de certo modo, nessa condição, clamando por mais tempo para fazer algo que não se findaria nunca, uma vez que o imperativo de inovar está sempre se atualizando e se reinventando à medida que as ideias ou as práticas deixam de ser “inéditas”.

O problemático nessa lógica é que a satisfação que se busca é passageira e instantânea, o que faz da escola e do professor, respectivamente, um espaço e uma pessoa que devem se associar à ideia de uma educação continuada para toda a vida. Isso evoca um constante

empreendimento sobre si mesmo, para que esse sujeito possa corrigir suas falhas e déficits em busca de uma perfeição que, por sinal, nunca virá, mas que pode levar esse corpo à extenuação e ao desgaste psíquico (Pagni, 2020). Esse ponto é central quando pensamos na relação professor, escola e inovação, visto que, por meio das falas dos docentes, podemos perceber que eles acenam para essa busca constante por melhoria de suas práticas; porém, sinalizam que as consequências da falta de tempo podem ir além do prejuízo na qualidade de suas entregas, já que também referem que a constante busca por melhorias inovadoras pode ter por consequência sua exaustão.

Nesse sentido, os educadores passam a agir pela sua sobrevivência em meio a todos esses elementos que atravessam sua prática, efeitos da racionalidade neoliberal e do imperativo da inovação, o que os leva à busca de alguns êxitos e dá sentido para sua prática docente. Esse movimento, entretanto, é muito mais um ato de reflexo às grandes demandas que vão sendo colocadas como desafios à sua prática pedagógica do que um ato de reflexão. Dito de outro modo, o corpo passa a estar em uma condição próxima à do corpo escravo (Gros, 2018), de forma que é manipulado sem qualquer condição reflexiva, agindo de forma automática dentro daquilo que se espera de uma racionalidade neoliberal que atravessa e controla as subjetividades com suas disputas e jogos de poder (Pagni, 2020).

Indo ao encontro disso, é importante lembrar que a escola na contemporaneidade existe sob as relações acentuadas da racionalidade neoliberal. Essa racionalidade ajuda a reforçar um modo de vida que age por reflexo, considerando que, na reflexão, os sujeitos se defrontam com o seu lado mais difícil e que refletir demandaria entrar em contato com uma forma de vida reflexa (Pagni, 2020). Essa forma de vida reflexa pode ser entendida como perda de tempo, ou como algo não útil e necessário para os valores que precisam ser construídos dentro da racionalidade que vem imperando na contemporaneidade. Como consequência disso, percebemos uma escola e um professor atravessados pelo *que* e *como* se deve ensinar e desenvolver suas práticas pedagógicas.

Essa discussão de agir por reflexo ou por reflexão torna-se pertinente também pelo fato de conectar-se com a preocupação dos professores quanto à questão do tempo e do ócio para qualificar sua docência. Se, por um lado, os docentes pedem esse espaço para melhorar sua prática, por outro, também buscam um espaço para deixar de agir somente no reflexo, que é o que denunciam quando afirmam que não têm tempo para dedicar-se aos seus planejamentos, buscando dar relevo para a necessidade de ter um tempo para maior reflexão. Entendemos que esse movimento vai na contramão de um tempo presente que instaura um hábito de deixar de

pensar, ou seja, deixar de agir com reflexão para agir por reflexo (Pagni, 2020, p. 39). Assim, pode-se entender esse pedido dos professores por mais tempo como uma ação que contemple a necessidade do pensar, do refletir e do contemplar.

A escola, dentro dessa racionalidade neoliberal, vai apresentando uma condição subjetiva de uma governamentalidade que seus membros aprendem para poder sobreviver nesse espaço (Pagni, 2020). Entre essas subjetivações, está o seguir as ordenações aceleradas da inovação, que se soma aos membros desse espaço, membros estes que passam a agir por reflexo, mesmo que, ainda que de forma paradoxal, muitos agentes da escola busquem manter o exercício da reflexão. E é nesse paradigma que os efeitos como o cansaço, o esgotamento e a falta de tempo são demonstrados nas falas dos professores, o que tem como consequência a identificação da necessidade do tempo livre e de ócio para a qualificação de suas práticas pedagógicas.

Um ponto que pode complementar essas reflexões está nas questões apresentadas por Han (2015) em *Sociedade do cansaço*, ao teorizar que a ideia do imperativo do desempenho transforma os indivíduos numa espécie de carrascos de si mesmos, responsabilizando-os integralmente por seu sucesso e fracasso. Essas lógicas de tempo, associadas à ideia da servidão maquínica, mudam a relação dos sujeitos com a compreensão acerca das nossas vivências sociais. Assim, a racionalidade neoliberal vai apropriando-se da nossa vitalidade e da nossa força produtiva. No contexto do trabalho dos docentes, um dos efeitos é a recorrência, demonstrada nos excertos, de críticas que repousam na aclamação por mais tempo e ócio para poder pensar em melhores práticas inovadoras. Porém, o tempo aclamado por eles é um tempo que não é para outra coisa a não ser produzir aquilo que a escola espera.

Considerações finais

Na última seção do artigo, apresentamos algumas considerações sobre a pesquisa realizada, cujo intuito foi problematizar os efeitos do discurso da inovação na prática dos professores de Ciências Humanas do Ensino Médio, entendendo a inovação como um imperativo que conduz os docentes a uma forma de ser e estar na contemporaneidade. Utilizando-se das reflexões de Michel Foucault e seus comentadores sobre a racionalidade neoliberal e sobre a análise do discurso, a investigação examinou enunciações de um grupo focal com oito educadores da área das Ciências Humanas no período de 2023 a 2024.

As problematizações apresentadas ao longo deste artigo ressaltam que o discurso da inovação se manifesta como um imperativo categórico na contemporaneidade, atravessando o campo educacional e conformando práticas e modos de ser docentes. Essa visão foi sendo sustentada pelas análises das enunciações dos professores da escola que participaram do grupo focal. Essas análises ajudaram a evidenciar que a inovação, mais do que um conceito técnico ou metodológico, opera como uma racionalidade que rege formas de ser e agir dos sujeitos no espaço escolar e que está intrinsecamente ligada à racionalidade neoliberal.

A partir do referencial foucaultiano, foi possível perceber como o discurso da inovação conduz e configura o papel docente em suas práticas pedagógicas. Ele molda não apenas práticas, mas também expectativas de engajamento e autogestão, estabelecendo novas demandas sob o manto de uma suposta autonomia e criatividade. Os professores, frequentemente posicionados como agentes centrais nesse processo, enfrentam desafios em conciliar as exigências impostas pela escola (com o clamor pela inserção da inovação) com a docência da área das Humanas, manifestando a necessidade de mais tempo e ócio para poder pensar em melhores práticas inovadoras.

Uma contribuição importante desta pesquisa está na problematização das noções naturalizadas de inovação como elemento positivo e neutro, que opera na escola como uma metodologia capaz de produzir mais aprendizagem. Ao longo das análises, destacou-se como a inovação tem sido instrumentalizada por uma racionalidade neoliberal, reforçando uma lógica competitiva e performativa que impacta diretamente o fazer do professor e os sentidos atribuídos à prática educativa. Essa problematização amplia o entendimento das implicações do discurso da inovação, propondo um olhar mais contextualizado para suas promessas e efeitos.

Finalmente, o estudo sugere que, para além da adesão à inovação, é relevante fomentar espaços de diálogo que permitam aos professores questionarem e ressignificarem suas práticas, reconhecendo-se como sujeitos históricos e políticos que não apenas respondem, mas também buscam criar possibilidades no campo educacional. Essas possibilidades podem ir além dos caminhos já conhecidos, ou seja, ir além das produções utilitaristas dos saberes.

Referências bibliográficas

ANTICH, A. V. **Formação de professores:** desafios e possibilidades de reconfiguração das práticas educativas com vistas à inovação. 2022. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuitefa.org.br/handle/UNISINOS/11800>. Acesso em: 10 jul. 2022.

AQUINO, J. G.; BOTO, C. Inovação pedagógica: um novo-antigo imperativo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 55. p. 13-30, 2019. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/04.JulioAquino%26CarlotaBoto.pdf>. Acesso em: 29 out. 2022.

BALL, S. J. **Educação Global S. A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2018>. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.709, de 14 de agosto de 2018. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)**. 2018c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13709compilado.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

CAMPOS, F. R. Inovação ou renovação educacional? Dilemas, controvérsias e o futuro da escolarização. In: CAMPOS, F. R.; BLIKSTEIN, P. (Org.). **Inovações radicais na educação brasileira**. Porto Alegre: Penso Editora S/A, 2019. p. 1-11.

CARBONELL, J. Las pedagogías innovadoras y las visiones de los contenidos. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Los contenidos: una reflexión necesaria**. Madrid: Morata, 2017, p. 77-82.

COSTA, N. S. **Os amanhãs em que habito**: tecnologias, interatividades e inovações na “pedagogia” do Museu do Amanhã. 2020. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2020. Disponível em: <https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUT011.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DODGSON, M.; GANN, D. **Inovação**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

FERRETI, C. J.; RIBEIRO, M. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do ensino médio. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 32, n. 2, p. 45-62, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28305>. Acesso em: 10 out. 2025.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2004.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2008b.

FREITAS, J. V.; WANDERER, F.; SPERRHAKE, R. Grupos focais como técnica de produção de dados nas pesquisas em educação. *In*: KRAEMER, G. M.; SPERRHAKE, R.; MACHADO, R. B. (Orgs.). **Estudos Culturais em Educação**: aspectos conceituais e metodológicos. Porto Alegre: Cirkula, 2024. p. 203-224.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Autores Associados, 2005.

GROS, F. **Desobedecer**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

HAN, B. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2007.

LAGO, M. O. **Inovação Pedagógica na educação básica**: compreensões a partir dos diferentes protagonismos em uma escola da Rede Jesuíta de Educação. 2022. 187 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio do Sinos, São Leopoldo, 2022. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/11866/Mariangela%20Oliveira%20Lago%20Rosier_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 2 dez. 2022.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino médio. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAZZARATO, M. **O governo do homem endividado**. São Paulo: N-1 edições, 2017.

LEITÃO, H. P. O que é inovação na escola? **Revista Educação**, 31 mar. 2022. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2022/03/31/inovacao-escola-helena>. Acesso em: 23 jun. 2025.

LOPES, M. 4 motivos para ampliar a conversa sobre ciências e levar o STEAM para a sua escola. **Provir**, 27 out. 2023. Disponível em: <https://porvir.org/ciencias-e-steam-na-escola/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

ORDINE, N. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Zahar: São Paulo, 2016.

PAGNI, P. A. Resistências ao cotidiano escolar de exceção: o ingovernável, a desobediência e o julgar reflexivo. *In*: GALLO, S.; MENDONÇA, S. (Orgs.) **A escola**: uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020. p. 39-66.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos, e estratégias analíticas. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 25-48.

PENSIN, D. P. O imperativo da inovação e a constituição da docência inovadora. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 3, n. 4, p. 1-15, 2017. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/REBES/article/view/2208>. Acesso em: 10 nov. 2024.

PEREIRA, M. V. M. **A Base Nacional Comum Curricular e a arena educacional do ensino médio no estado do Rio Grande do Sul**. 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2021. Disponível em: <https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUM298.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SARAIVA, K.; VEIGA-NETO, A. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8300>. Acesso em: 13 jul. 2022.

VEIGA-NETO, A. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 34, p. 83-94, set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1635>. Acesso em: 11 ago. 2022.



Currículo e hegemonia burguesa: uma análise do Programa Educação Empreendedora no Plano Ceará 2050

Curriculum and bourgeois hegemony: an analysis of the Entrepreneurial Education Program in the Plano Ceará 2050

Jociene Araujo Lima ¹
Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva ²
Sirneto Vicente da Silva ³

Resumo:

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as recomendações presentes no Plano Ceará 2050 para as políticas curriculares educacionais cearenses, em prol da reprodução do projeto burguês na educação do estado cearense. A pesquisa, de abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, fundamenta-se em autores críticos do currículo como Young (2014), Saviani (2021), Marx e Engels (2021) e Althusser (2022), além de estudos sobre neoliberalismo. Foram analisados documentos como a Agenda Global Educação 2030, a BNCC, a Reforma do Ensino Médio e legislações estaduais que institucionalizam o empreendedorismo na educação básica. Na pesquisa documental, os documentos lançados pelo Plano Ceará 2050, com destaque para o Programa Educação Empreendedora. Os resultados evidenciam que tais políticas atuam como aparelhos ideológicos que reforçam a hegemonia burguesa, deslocando para o indivíduo a responsabilidade pelo desemprego estrutural e naturalizando a precarização do trabalho. Concluímos que o currículo empreendedor contribui para a adaptação da juventude às demandas do capital, afastando-se de uma formação para a emancipação humana.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Currículo; Educação; políticas educacionais e Hegemonia.

Abstract:

This research aims to analyze the recommendations presented in the Ceará 2050 Plan for educational curriculum policies in Ceará, in favor of reproducing the bourgeois project in education in the state of Ceará. The research, which takes a qualitative, bibliographic, and documentary approach, is based on critical authors of the curriculum such as Young (2014), Saviani (2021), Marx e Engels (2021), and Althusser (2022), in addition to studies on neoliberalism. Documents such as the Global Education Agenda 2030, the BNCC, the Secondary Education Reform, and state legislation that institutionalizes entrepreneurship in basic education were analyzed. In the documentary research, the documents released

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN), Universidade Estadual do Ceará (UECE) – Brasil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado Educação e Sociedade (GESPEES/UERN/CNPq). Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4276-6181>. E-mail: jocienelimar@gmail.com.

² Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação (PROPRD), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Brasil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Currículo e Ensino (GEPCE/FE/UERN). Bolsista da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5247-7749>. E-mail: cleidileny.oliveira@gmail.com.

³ Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE), Universidade Federal do Ceará (UFC) – Brasil. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Ontologia Marxiana e Educação (UFC) e do Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR/UVA). Coordenador do Grupo de Estudos Alfabetização de Crianças, Formação de Professores e Psicologia Histórico-Cultural. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4334-1916>. E-mail: sirneto.silva@uece.br.

by the Ceará 2050 Plan were analyzed, with emphasis on the Entrepreneurial Education Program. The results show that such policies act as ideological devices that reinforce bourgeois hegemony, shifting responsibility for structural unemployment to the individual and naturalizing the precariousness of work. We conclude that the entrepreneurial curriculum contributes to the adaptation of youth to the demands of capital, moving away from an education for human emancipation.

Keywords: Neoliberalism; Curriculum; Education; Educational policies and Hegemony.

Introdução

Iniciamos apontando que os dados e análises apresentados nesse artigo são frutos de uma pesquisa de mestrado já concluída no ano de 2024, desenvolvida no âmbito de um mestrado acadêmico em educação e ensino. A intenção é discutimos como acontecem as interferências dos organismos multilaterais e do terceiro setor na educação, sendo o Plano Ceará 2050, em especial o Programa Educação Empreendedora, um dos artifícios do capital que contribuem para a reprodução da hegemonia burguesa no campo educacional. Assim, o estudo ora apresentado busca socializar alguns achados da pesquisa em nível de mestrado, de modo a promover uma leitura crítica acerca de como as políticas curriculares vêm sendo abordadas na educação no estado do Ceará.

Neste sentido, a análise leva em consideração o contexto econômico e social de crise que estamos inseridos, causado pelo modelo de produção capitalista, definido por Mészáros (2011) como uma crise estrutural do capital. Essa crise se caracteriza por possuir um caráter crônico e sistêmico, que se origina no setor econômico, mas hoje transparece em todos os setores sociais, entre eles a educação. A educação, neste cenário de crise estrutural, ganha uma função de excelência, a de enaltecer o capital, por meio do seu papel reparador dos problemas e mazelas sociais ocorridas no mundo, da qual o currículo acaba sendo um instrumento central dessa relação.

As organizações multilaterais, principais representantes da acumulação e expansão do capital, têm, nas últimas décadas, visto a educação como uma potencialidade, a de subserviência dessa esfera a seus interesses da globalização. Para estes organismos, a educação pode colaborar com seus interesses através de seu poder ideológico de manipulação de massas, por intermédio do discurso e da sua inserção no currículo. Estes organismos vêm controlando a escola de maneira sutil e bem articulada, sem deixar margem para dissolução de suas interferências.

Uma das principais formas de manipulação dos organismos multilaterais na esfera educacional em todo o mundo é através das assessorias técnicas, o primeiro organismo a propor isso, foi o Banco Mundial (BM). O BM é uma instituição financeira que fornece empréstimos

a países pobres para alguns setores sociais, dentre eles a educação. Segundo Pereira (2021), grande parte dos empréstimos concedidos pelo BM ao longo dos anos são para o setor social, que engloba saúde, meio ambiente e educação. Como condição basilar para concessão dos empréstimos, o BM propõe que suas recomendações e orientações sejam levadas em consideração na construção da política pública de seus países parceiros. Suas assessorias técnicas são condicionantes não apenas para empréstimo presente como também determina os empréstimos futuros. De acordo com Leher (1999) o país que não se comprometer com as metas do BM não terá crédito para futuros empréstimos necessários. Dessa forma, nenhuma política educacional pode ser criada nos países parceiros do BM sem levar em consideração as orientações propostas por essa agência, que são expostas de diversas formas.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) atualmente se estabelecem como parte do grupo Organização das Nações Unidas (ONU), tem como função contribuir para a manutenção da paz entre países, erradicar a pobreza, promover o desenvolvimento sustentável e oportunizar que todos tenham acesso à cultura e à educação, principalmente uma educação de qualidade.

Este *slogan* da Unesco em defesa da erradicação da pobreza e promoção do desenvolvimento sustentável, faz parte dos discursos de artimanha do BM de controlar as funções das políticas educacionais. Nos últimos anos, o principal objetivo dessa organização é excluir a pobreza e promover a globalização entre os países, para isso incorpora este lema em todas as organizações da qual ele patrocina e lhe são subservientes. De acordo com Leher (1999), a Unesco é umas das instituições que desde 1980 serve aos ditames do BM, o qual tem sido o principal patrocinador das atividades da Unesco e, como cobrança por este financiamento, tem condicionado as políticas da Unesco aos seus interesses.

Além do controle sobre as agências como a Unesco, o BM tem controlado os documentos guia para a construção das políticas mundiais. O primeiro surgiu através do Movimento Educação para Todos (EPT) em 1990, na conferência mundial de educação, em Jomtien, cujo lema era a eliminação da pobreza através da educação. Este documento apresenta uma série de metas traçadas pela Unesco, o BM e outras agências multilaterais que buscavam no campo educacional a materializações de interesses próprios relacionados à formação de força de trabalho precarizado para as demandas do capital em crise. Além da Conferência de Jomtien (1990), tivemos a interferência do BM e dos demais organismos multilaterais em documentos que traçam a política educacional do mundo todo como o Marco de Dakar (2000) e Conferência

Incheon (2015), que cria a atual Agenda Global de Educação 2030, um marco nas diretrizes de construção da política educacional mundial.

Ao longo dos documentos do movimento EPT, veremos a assessoria técnica dos organismos multilaterais como impositora de políticas educativas supostamente para melhorar as formas de a escola administrar aspectos como os recursos financeiros, os recursos humanos e outros. Dentre os inúmeros aspectos que estas organizações internacionais interferem na educação, temos a interferência no currículo que, na atualidade, é totalmente maleável às políticas e diretrizes destas organizações internacionais (Pereira, 2021).

Para Young (2014), o currículo nas mãos dos organismos internacionais se revela como um mecanismo de extremo poder, ele tem sido um instrumento usado pela burguesia para alienar e produzir a ideologia dominante por meio da educação. A partir do momento que o currículo se revela este instrumento potente de controle social, as organizações multilaterais, através da política, passam a interferir no currículo na intenção de disseminar um processo ideológico e hegemônico da classe dominante sob o qual a reprodução é resultado.

Não é à toa que o currículo tem sido alvo de várias políticas e reformas educacionais nas escolas brasileiras. No Brasil, tivemos reformas curriculares em todas as esferas educacionais desde a educação básica – com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, a Reforma do Ensino Médio, promovida pela Lei n.º 13.415/17, que segundo Silva (2018) é uma reforma no plano curricular da etapa em questão –, chegando ao ensino superior – com a BNC-Formação, através da resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que molda o currículo da formação de professores.

Diante deste grande número de reformas, o currículo que desde o início já é um instrumento de disputa, agora está no centro do debate das construções de políticas educacionais. A própria Agenda Global de educação, em conjunto com o Plano Nacional de Educação (PNE) brasileiro, vem propondo mudanças no currículo em diversas esferas não apenas no cenário internacional como também regional.

No âmbito regional, temos o caso brasileiro do estado do Ceará, que nos últimos anos vem se destacando por seus resultados nas avaliações externas. O Ceará tem alcançado um patamar considerado de excelência na qualidade educação básica, segundo as avaliações

externas, e muitos estudos agregam essa qualidade à reforma curricular ocorrida nesse estado, nos últimos anos⁴.

Dentre os programas que vêm interferindo no currículo cearense temos o Plano Ceará 2050: juntos pensamos o futuro. Este plano foi criado em 2019 e engloba a educação e o currículo dentro de suas áreas e esferas. Em um dos seus programas, o Programa Educação Empreendedora, veremos a inserção da esfera empreendedora e mercantil como centro para a reprodução da ideologia dominante no currículo escolar.

Neste contexto, este trabalho tem como objetivo geral analisar as recomendações presentes no Plano Ceará 2050 para as políticas curriculares educacionais cearenses, em prol da reprodução do projeto burguês na educação do estado cearense. A metodologia usada neste trabalho será a pesquisa bibliográfica e documental. Na pesquisa bibliográfica usaremos os escritos de Young (2014) e Saviani (2021), dentre outros, que são autores que trabalham a influência do currículo como ferramenta ideológica da burguesia. Na pesquisa documental examinaremos o documento intitulado Programa Educação Empreendedora (2020), que é parte do Plano Ceará 2050. Para a análise documental, adotamos uma perspectiva crítica fundamentada no materialismo histórico-dialético, que orienta a leitura e interpretação do documento Programa Educação Empreendedora (2020), integrante do Plano Ceará 2050, tendo como autores de suporte Antunes (2009, 2019, 2020) e Mészáros (2011).

Este trabalho está dividido em dois tópicos, no primeiro momento, conceituaremos o termo currículo, como uma ferramenta ideológica de reprodução das desigualdades sociais e da ideologia da classe burguesa. No segundo tópico, analisaremos o papel imposto ao currículo pelo Programa Educação Empreendedora, que é um dos programas do Plano Ceará 2050, o qual traça as metas para as políticas educacionais do Ceará os próximos 30 anos.

1. Referencial teórico

Não podemos falar em currículo e seus papéis dentro da educação e reprodução da ideologia dominante sem antes definirmos o que é currículo. A definição de currículo não pode estar separada da ideia de identidade e dos interesses da sociedade na qual está inserido. Para Young (2014, p. 201), o currículo faz parte de “[...] um sistema de relações sociais e de poder

⁴ As reformas curriculares no estado do Ceará, vêm ocorrendo de forma mais sistematizada mediante a implementação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), Lei Estadual n.º 14.273, de 14 de dezembro de 2008; Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), Lei Estadual n.º 16.287, de julho de 2017; Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC Integral – Escolas Municipais), Lei Complementar Estadual n.º 297, de 19 de dezembro de 2022 regulada pelo Decreto n.º 35.430 de 15 de maio de 2023.

com uma história específica; isso está relacionado com a ideia de que o currículo pode ser entendido como conhecimento dos poderosos”. A partir deste contexto, o currículo deve ser compreendido enquanto construção histórica, política e social, e campo de disputas entre projetos societários que orientam a formação humana. Sacristán (2013) define o currículo não apenas como um simples conceito isolado, mas como uma construção social que se adequa aos múltiplos interesses. Assim, para compreendê-lo é necessário analisarmos no interior das contradições do sistema capitalista, entendendo seus mecanismos de reprodução.

O currículo sempre manifestará os interesses de uma sociedade sobre o papel da educação. O grupo que controla a sociedade também controla a escola através do currículo, assim, em uma sociedade mantida sobre o sistema de classes sociais, não podemos pensar o currículo longe das amarras e interesse da classe dominante em relação à escola. O currículo é articulador entre o que se pretende com a sociedade e como a educação vai conformar esta sociedade para atender as demandas esperadas.

Emergem deste cenário, diversas reformas em torno do currículo, orientadas por organismos internacionais que, nos últimos anos, têm direcionado políticas educacionais no Brasil, tendo como foco primordial a construção de competências e habilidades que ajustam a educação e a escola às demandas do mercado.

A BNCC, aprovada entre 2017 e 2018, foi construída sob a tutela do Estado, a partir de uma forte articulação entre organismos multilaterais, setores empresariais e membros do terceiro setor que compõem o chamado “Movimento pela Base”, assentados nos fundamentos da Agenda Global de Educação 2030 (Avelar; Ball, 2019).

A aprovação da BNCC ocorreu em um cenário de aceleração das reformas educacionais, no qual interesses empresariais e orientações internacionais pressionavam por uma formação fundamentada no desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à empregabilidade, inovação e empreendedorismo, sendo este último um dos eixos da formação no ensino médio. A materialização da BNCC nas escolas tem ocorrido através da adequação curricular, da produção de materiais didáticos e da indução de avaliações externas que são subservientes a essas orientações, consolidando uma política curricular que subordina a formação escolar às exigências do capital contemporâneo.

Assim, a BNCC representa uma dessas reformas que têm adequado o currículo à formação de competências e habilidades alinhadas à racionalidade neoliberal, enfatizando diversos conceitos voltados para o mercado de trabalho como o empreendedorismo, a inovação, a flexibilidade e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Essas orientações

reforçam uma educação voltada para a sujeição da classe trabalhadora ao ideário capitalista, em contraponto à educação crítica.

Desse modo, a BNCC tem atuado como uma política curricular hegemônica a serviço do capital cumprindo o papel de difusor e implementador dos Aparelho Ideológico de Estado (AIE), conforme formulado por Althusser. A escola, para Althusser (2022), constitui o principal responsável pela produção do consenso necessário à manutenção da ordem capitalista. Isso porque, desde a infância, os indivíduos são submetidos a um processo contínuo de inculcação de valores, normas e comportamentos que naturalizam a ideologia dominante. Nesse sentido, a escolarização prolongada exerce papel central na formação subjetiva, uma vez que o tempo em que as crianças permanecem na instituição escolar favorece a interiorização e a reprodução ao longo da vida, dos princípios que asseguram a hegemonia da classe dominante.

Assim, a escola, ao difundir valores e competências compatíveis com as exigências do capital, tem contribuído para a produção de hegemonia social, ou seja, um consenso que perpetua a manutenção das relações sociais vigentes. Sob essa perspectiva, o currículo deixa de ser apenas um conjunto de conteúdos escolar e passa a ser um mecanismo de reprodução ideológica de conformidade que reorganiza os sujeitos a se adequarem a necessidade da contemporaneidade.

Nessa perspectiva, Saviani (2021) afirma que a escola brasileira possui dois currículos, assim como possui um duplo objetivo. Segundo o autor existe um currículo científico/tecnológico para os filhos da elite e um currículo social/cultural para os filhos da classe trabalhadora.

O currículo escolar, neste sentido, tem sido abordado de maneira diferente nas duas escolas, enquanto os filhos de ricos da classe burguesa têm um currículo que os prepara para dar continuidade aos mais altos papéis na hierarquia social, os filhos dos pobres, por meio do currículo integrado ao social e ao emprego, não possuem condições de mudar a hierarquia social. Neste contexto, o que se pretende com um currículo diferenciado para cada escola é colaborar para que a elite continue a manter exatamente a mesma hierarquia de dirigente da sociedade, reforçando a desigualdade existente na sociedade capitalista.

A BNCC representa a concretização deste projeto duplo e das orientações internacionais como a Agenda global 2030, sendo o alicerce para a construção da Nova Reforma do Ensino Médio fundada nessa lógica ao flexibilizar o currículo, instituir itinerários formativos e reforçar discursos de autonomia, empregabilidade e empreendedorismo, para uma classe específica, a classe trabalhadora. Essas diretrizes inserem uma perspectiva de formação limitada somente ao

mercado, especialmente para a juventude da classe trabalhadora, que passa a ser conquistada pelo discurso de ser empreendedor de si, que representa nos dias atuais uma conformação para a manutenção do atual sistema capitalista.

Nessa direção, compreender as reformas educacionais curriculares alinhadas aos interesses dos organismos multilaterais e empresariais expressos na Agenda 2030, como é o caso da BNCC e da reforma do Ensino Médio, é essencial para analisar como essas orientações se materializam nas políticas dos estados e municípios brasileiros. O estado do Ceará, por exemplo, conforme será discutido nos resultados, tem incorporado orientações empreendedoras aos documentos e programas oficiais da educação cearense, articulando-se diretamente com esse projeto curricular de base empresarial expresso na Agenda Global, com o Programa Ceará 2050.

2. Metodologia

A pesquisa adotou como metodologia uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. Conforme Lakatos e Marconi (2025), a pesquisa bibliográfica permite identificar, discutir e interpretar os conhecimentos já produzidos sobre o tema, possibilitando compreender as bases teóricas que sustentam o problema investigado. Para tanto, a etapa bibliográfica baseou-se em teóricos que discutem o currículo como aparelho ideológico e instrumento de reprodução social, entre eles Young (2014) e Saviani (2021), além de contribuições de Marx e Engels (2021), Althusser (2022) e estudiosos que analisam o impacto do neoliberalismo na educação.

Na etapa da discussão documental, esta pesquisa analisa textos normativos e programáticos, especialmente a Agenda Global Educação 2030 (2015), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), a Reforma do Ensino Médio – Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017), além dos documentos oficiais do Plano Ceará 2050 (publicado em 2018 e atualizado como política de estado em 2020), com destaque para o Programa Educação Empreendedora (2020). A seleção desses materiais ocorreu por implementarem políticas orientadoras do conjunto de reformas curriculares para a formação escolar contemporânea no Ceará, articuladas ao discurso do desenvolvimento sustentável, da empregabilidade e do empreendedorismo na educação da classe trabalhadora cearense.

A análise documental centrou-se no Plano Ceará 2050 (2020) e no Programa Educação Empreendedora (2020), a partir dos seguintes termos: empreendedorismo, neoliberalismo, empregabilidade, competências, desenvolvimento sustentável, além de expressões diretamente

relacionadas ao trabalho e ao novo perfil de trabalhador que gera também um novo perfil de estudante (Antunes, 2020) nas políticas curriculares. A escolha por estes termos e expressões ocorre por entender que eles aparecem em discursos como fundamentos orientadores da política educacional do Ceará.

Nos documentos do Plano Ceará 2050, a análise delimitou-se às seções que tratam da educação como eixo estratégico para a formação voltada ao mercado de trabalho, na formulação do Programa Educação Empreendedora (2020). Observamos ao longo da análise dos documentos que o Ceará adota e recontextualiza o discurso internacional sobre empreendedorismo e formação de capital humano para compor seu projeto de desenvolvimento até 2050, inspirado nas orientações da Agenda global de Educação 2030.

A pesquisa está organizada em duas etapas: primeiro, discute-se o currículo como aparelho ideológico no referencial teórico, enfatizando sua funcionalidade na reprodução das desigualdades sociais; em seguida, nos resultados, observa-se como o empreendedorismo se materializa no currículo cearense, especialmente por meio das políticas que integram como principal orientação a Agenda Global 2030, como é o caso da Reforma do Ensino Médio, da BNCC, do Plano Ceará 2050 e do Programa Educação Empreendedora.

3. Resultados

Diante da ordem sociometabólica capitalista em que a escola está inserida, Mészáros (2011) afirma que vivemos atualmente a terceira fase do capitalismo, a fase intitulada de Capitalismo Financeiro ou Monopolista, que inicia no século XX, e se perpetua até hoje. Os conteúdos curriculares têm como finalidade propriamente a formação de um sujeito mediante um conjunto mínimo de conhecimentos que supostamente o torna empregável ou empreendedor, como solução para o desemprego estrutural.

Nos últimos anos, a perspectiva de um currículo empreendedor tem ganhado cada vez mais espaço nas políticas educacionais brasileiras, caracterizando-se como um movimento de reestruturação neoliberal da educação. Para Estormovski (2021) o currículo escolar atua como formador do sujeito empreendedor para o capital, evidenciando como a lógica empresarial, e internacional do terceiro setor se insere nos processos educativos. De modo complementar, Laval (2019) demonstra os mecanismos que aproximam a dinâmica escolar do funcionamento empresarial, explicitando seus impactos sobre o papel social da escola, inclusive nos currículos escolares. A partir das parcerias entre o setor público, privado e o terceiro setor, várias organizações têm definido conteúdos e assuntos a serem abordados no currículo.

Um exemplo emblemático dessa dinâmica é o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), organização público-privada que tem atuado de maneira incisiva na difusão do empreendedorismo como eixo estruturante do currículo escolar brasileiro. A atuação do Sebrae extrapola ações pontuais e insere-se na lógica neoliberal de formação do sujeito empreendedor, orientando políticas, materiais didáticos, programas e práticas pedagógicas alinhadas às demandas do mercado.

Nessa perspectiva, o Sebrae pode ser compreendido como um AIE, pois cumpre todos os requisitos descritos por Althusser (2022): integra-se ao conjunto de instituições responsáveis por produzir e disseminar a ideologia dominante, contribuindo para a reprodução das relações sociais capitalistas. Ao promover valores como competitividade, meritocracia e responsabilização individual, essa instituição reforça a hegemonia burguesa no interior da escola e naturaliza a subordinação da formação escolar às necessidades do capital.

Todas as iniciativas do Sebrae partem da premissa de que a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho depende de sua capacidade de empreender e ser empregável, sustentando a narrativa de que a educação, através de um currículo orientado por competências empreendedoras, tem total capacidade de proporcionar melhores condições econômicas aos estudantes filhos da classe trabalhadora. Todavia, como o Sebrae atua como AIE, contribui para a perpetuação da lógica capitalista, oferecendo soluções pontuais e individualizantes para problemas estruturais como o desemprego e a desigualdade social. Ou seja, o objetivo do Sebrae é responsabilizar individualmente o indivíduo pelos problemas estruturais do sistema, conformando os sujeitos às exigências do mercado e naturalizando a precarização das relações de trabalho no contexto neoliberal.

Com o estabelecimento da ordem neoliberal, instituições como Sebrae e demais empresas do campo empresarial têm tanto no campo político quanto no econômico e no campo educacional, consolidado sua entrada nas parcerias público-privadas no interior do Estado, configurando-se, como o que Faria (2019, p. 54) denomina de nova reestruturação neoliberal, impactando diretamente a educação. Desse modo, tais parcerias atravessam as políticas educacionais contemporâneas, naturalizando a participação empresarial na formulação curricular e reforçando a lógica de mercado como referência privilegiada da ação pedagógica.

Diante desse contexto, as propostas curriculares de educação empreendedora defendidas pelo Sebrae e por outros aparelhos público-privados, e AIE ganham centralidade no debate educacional, na medida em que se articulam à nova configuração das relações de trabalho instaurada pelo avanço da racionalidade neoliberal. Nessa nova morfologia do trabalho,

Antunes (2020) chama a atenção para as funções pedagógicas do currículo, primeiro formar um trabalhador inovador, auto controlável e maleável a várias situações que podem vir a passar, além de ser criativo e competitivo, capaz de criar seu próprio emprego. A escola, neste contexto, tem uma função importante que é possibilitar por meio do currículo que se crie uma nova forma de trabalhar centrada agora na figura do empreendedor.

Muitas das proposições capitalistas impostas no movimento em prol do empreendedorismo são respaldadas pela Agenda Global de Educação 2030, que defende o empreendedorismo como forma de diminuição da pobreza e alcance do desenvolvimento sustentável mundial. Na sua meta 4.3 a Agenda Global de Educação, prevê “Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para o emprego, o trabalho decente e o empreendedorismo” (Unesco, 2015, p. 17). Ou seja, ela traça que todos os países do mundo devem inserir o empreendedorismo no currículo escolar como maneira de gerar emprego.

Este tipo de discurso busca construir através da escola um trabalhador obediente às demandas e exigências da produção capitalista neoliberal, transformando a educação em um instrumento de conformação do trabalhador às condições de precarização do trabalho. Além disso, traz inúmeras vantagens para o Estado, uma vez que a maioria dos alunos ao saírem da escola passam a ser empreendedora, o que desobriga o Estado de garantir políticas públicas sociais para esses trabalhadores como seguro-desemprego, férias, décimo terceiro, além do mínimo de dignidade para a população (Antunes, 2019).

Muitos programas e projetos estão sendo criados no Brasil inteiro em prol da educação empreendedora, um dos estados brasileiros que vem se dedicando à criação de planos, políticas e projetos com essa finalidade é o Ceará. O estado atualmente é destaque por ser o segundo estado brasileiro com o maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no país, ficando atrás apenas de São Paulo. Esses resultados o têm conferido o *status* de estado modelo educacional, muitas das políticas e ações cearenses têm sido usadas como exemplo nos demais estados brasileiros como símbolo de sucesso educacional.

No ano de 2019, o Ceará surgiu com um plano novo, que buscava o desenvolvimento não apenas da educação, como também o desenvolvimento sustentável com o prazo de 30 anos. O plano intitulado “Plano Ceará 2050⁵: juntos pensamos no futuro”, tem como objetivo

⁵ O Plano Ceará 2050, foi criado pelo atual governador Camilo Santana, no ano de 2018, o plano se caracteriza por ser uma plataforma da sociedade civil que tem como principal objetivo implementar os 17 objetivos do desenvolvimento sustentável da ONU no Ceará.

principal implantar até o ano de 2050 políticas e práticas que transformem o estado do Ceará em um estado sustentável baseado nas proposições dos organismos internacionais sobre sustentabilidade da ONU. Dentre as esferas que recebem orientações baseadas na sustentabilidade capitalista está a esfera educacional, que no Plano Ceará 2050, ganha destaque não apenas como um eixo central de atuação, mas também é designada como uma esfera estratégica para se alcançar a sustentabilidade e as aspirações cumulativas do capital.

Dentre as muitas abordagens e temas, podemos encontrar no atual Plano Ceará 2050, proposições capitalistas, defendidas desde o movimento EPT, em Jomtien (1990), até Incheon (2016), ideias essas que são ditadas pelos organismos multilaterais na agenda global de educação 2030 e, conseqüentemente, implantadas nas políticas cearenses, enfatizando a educação como uma esfera amenizadora de mazelas sociais que pode superar a pobreza e alcançar a sustentabilidade através de um currículo que forneça ao indivíduo condições e habilidades necessárias para se inserir no mercado de trabalho.

Dentre os programas que o projeto aborda no Plano Ceará 2050 e nas suas proposições capitalistas para a política educacional e para o currículo cearense, temos o Programa Educação Empreendedora⁶, que é exatamente uma extensão das proposições capitalistas impostas na Agenda Global de Educação 2030 em sua meta 4.4, que visa “Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo (Unesco, 2015, p. 42)”, sendo essa meta expressa no programa do Plano Ceará 2050.

Dessa forma, percebemos que a propaganda da educação empreendedora não é um campo abordado apenas no plano educacional do Ceará, a própria BNCC traz o tema empreendedorismo na seção que trata sobre educação financeira, que se constitui na BNCC como um tema transversal, e que deve ser implementado nos currículos escolares. Segundo o Caderno de Práticas do MEC “[...] para aprender a empreender, é necessário desenvolver inúmeras competências gerais e específicas, bem como habilidades previstas na BNCC para todos os ciclos escolares” (BRASIL, s.d., sem paginação).

Além disso, a BNCC reforça o eixo do empreendedorismo principal no ensino médio, afirmando que “Os estudantes são estimulados a criar empreendimentos pessoais ou produtivos

⁶ O Programa Educação Empreendedora baseia-se na proposta de organização dos serviços de educação técnica/profissional e superior para garantir o salto de desenvolvimento almejado pelo Ceará. O objetivo do programa é proporcionar mecanismos de formação profissional inovadores, especializados e com padrão de excelência, garantindo a integração com o mercado de trabalho. (Ceará, 2050, 2019, p. 2).

articulados com seus projetos de vida, que fortaleçam a sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória (Brasil, 2018, p. 5).

Dessa forma, podemos encontrar também traços dessa educação voltada para o mercado de trabalho nos currículos e na estrutura da nova reforma do Ensino Médio a Lei n.º 13.415/17, na qual os alunos teoricamente poderão escolher as disciplinas que irão cursar baseando-se na sua escolha profissional, aproximando a ideia de educação mercadológica, voltada para a inserção do indivíduo no mundo do trabalho ou para sua aceitação dentro da ideologia do empreendedorismo como fonte de ascensão econômica e social.

Essa reforma se organiza a partir de 4 eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo (Brasil, 2018). O eixo Empreendedorismo tem como objetivo “expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida” (Brasil, 2018, p. 4). Em outras palavras, este eixo intenta adequar os currículos escolares às exigências do mercado, de modo que todos os conteúdos passem a assumir um fim específico, voltados à adaptação da realidade social do trabalho imposto pelo capital. Nesse contexto, o empreendedorismo na escola articula pragmatismo e imediatismo, configurando-se como uma ação alinhada aos imperativos ideológicos do capitalismo (Mészáros, 2011).

Isso, emerge na contramão do que Young (2007) e outros estudiosos do currículo defendem especialmente quando afirmam a necessidade de que a escola assegure o acesso ao conhecimento, contrapondo-se aos currículos por resultados, instrumentalizados e imediatistas, e destacam que “Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição” (Young, 2007, p. 1297). Nesse contexto, a escola e seu currículo passam a ser utilizados como instrumentos de geração de lucro para o capital, transformando-se, como afirma Mészáros (2010), em mercadorias a serem comercializadas, submetidas às exigências do mercado e à lógica neoliberal de eficiência, produtividade e competitividade.

Logo, os problemas de ordem estrutural do capitalismo, como o desemprego e a precarização trabalhista e laboral, são colocados como responsabilidade do sujeito individual, que passa a ser visto como o único promotor de seu fracasso ou sucesso no mundo econômico. Dessa forma, o eixo do empreendedorismo no ensino médio busca adequar a escola às demandas mercantis, ao mesmo tempo em que perpetua esse tipo de pensamento hegemônico.

O estado do Ceará através do plano Ceará 2050 e do Programa Educação Empreendedora tem sido um dos estados que mais incentiva o empreendedorismo como fonte de emprego e desenvolvimento econômico. O programa enfatiza em seus documentos de diretrizes que seu objetivo geral “[...] é proporcionar mecanismos de formação profissional inovadores, especializados e com padrão de excelência, garantindo a integração com o mercado de trabalho” (Ceará 2050, 2020, p.2). Nesse contexto, observa-se que a educação cearense tem como preocupação primordial a formação do indivíduo para se integrar ao mercado de trabalho. Segundo Machado (2020), a formação para o mercado de trabalho esconde o sistema injusto e desigual que é o capitalismo, mesmo o mercado prometendo espaço e lugar para todos que se formarem, ele não consegue absorver todos. Mészáros (2011) traz que o desemprego é um problema social do sistema capitalista, que só será vencido se vencermos esse sistema.

Para tanto, o Programa Educação Empreendedora, por meio de um currículo voltado, por suposição, para uma formação que garanta aos jovens seu lugar no mercado de trabalho, defende a necessidade de:

Institucionalizar o desenvolvimento da educação de forma a proporcionar experiências que estimulem a criatividade, imaginação, resolução de problemas reais, formação cidadã e noção cívica, garantindo currículo amplo de forma a abordar, além das disciplinas tradicionais, arte e cultura, tecnologia e inovação, línguas estrangeiras e esporte, seguindo as orientações da LDB e demais documentos de referência da área de educação (Ceará 2050, 2020, p. 2).

A educação, nesse contexto, vira massa de manobra nas mãos da classe dominante que agora busca institucionalizar o empresário e gerente na figura do trabalhador. Trata-se de capacitar indivíduos através de um currículo empresarial para adquirir habilidades e competências para empreender a todo momento. Pois, além de postura a ser tomada somente no mercado de trabalho, o empreendedorismo exposto como tal neste programa busca adequar o indivíduo a uma postura ideológica de vida: ser competitivo, flexível e autossuficiente em todas as esferas. Essa premissa é perigosa porque o empreendedorismo é uma vertente que objetiva conformar e colocar sobre o indivíduo toda responsabilidade por possíveis fracassos.

Todo o Programa Educação Empreendedora é traçado mediante a problemática de que os jovens atuais não conseguem mais se empregar, sendo uma das principais metas do Programa “Expandir programas de incentivo para as empresas contratarem os jovens que buscam o primeiro emprego” (Ceará 2050, 2020, p. 5). Esse primeiro emprego, no âmbito do Programa, viria através do empreendedorismo, pois em seu discurso, os jovens que são capazes de empreender não ficarão desempregados, ao contrário, apresentam-se mais empregáveis.

Este tipo de discurso esconde a profunda precarização que o jovem filho da classe trabalhadora se submete dentro da vertente do empreendedorismo. O empreendedorismo reserva para estes jovens um trabalho informal, sem benefício trabalhista, desobrigando o Estado de qualquer seguridade para este trabalhador. Antunes (2019, p. 8) afirma que, no contexto de crescente precarização do trabalho, o empreendedorismo passou a funcionar como uma “palavra mágica que é tão mágica quanto mistificadora”. Mágica porque promete, de forma ilusória, solucionar o desemprego como se fosse possível superá-lo individualmente no atual estágio do capitalismo; e mistificadora porque oculta que o desemprego é estrutural ao modo de produção capitalista, não sendo resultado de falhas pessoais, mas sim do próprio sistema.

Para Costa (2021, p. 8) “O sistema de capital é um estímulo para a precarização pois este não busca empregar a totalidade da força de trabalho. Assim, o discurso empreendedor surge não para solucionar o problema do desemprego, que é reflexo da crise do capital, mas sim como forma de mistificação para não enxergar as desigualdades do sistema capitalista. O discurso imposto como empreendedorismo como primeiro emprego, no bojo do Programa Educação Empreendedora, apresenta o empreendedorismo como tábua de salvação dos jovens filhos da classe trabalhadora, com um discurso atraente, incutindo em suas mentes que mesmo sem capital financeiro eles podem ter melhores condições de vida através do empreendedorismo (Programa Educação Empreendedora, 2020).

Esta vertente do empreendedorismo como forma de melhores condições, reforçado pelo Programa Educação Empreendedora, apoia-se na consciência invertida do mundo, termos explicados por Marx e Engels (2021), como sendo a ideia de o capitalismo criar a solução para um problema por ele criado. O empreendedorismo dissemina o discurso de que ele é capaz de amenizar as mazelas próprias das relações sociais de produção capitalistas, porém, o desemprego é um problema estrutural do capitalismo em crise e o empreendedorismo não tem como ser a solução, nem tão pouco amenizar tal problema.

Outra importante característica desse processo é a ideologia por trás deste Programa, a ideia da liberdade da escolha de ser um empreendedor, de virar seu próprio patrão é uma propaganda ideológica que tem repassado uma falsa ideia de que o empreendedorismo não é uma estratégia forçada pelo capital. Para Costa (2021, p. 8) o empreendedorismo é categoria “[...] ideológica pois incentiva o trabalhador que não tem nada, a ideia de ser patrão de si próprio para ganhar dinheiro que o vai tirar da condição de assalariado”. Dessa forma, o discurso empreendedor não emancipa a classe trabalhadora, mas age como AIE, contribuindo para a

adaptação da classe trabalhadora às condições de exploração, mascarando as raízes reais da desigualdade e da precarização.

O Programa Educação Empreendedora cearense apresenta isso em seu documento, quando advoga os resultados esperados do projeto, sendo o primeiro deles o “Aumento da geração de emprego e renda a partir da presença da cultura do empreendedorismo” (Ceará 2050, p. 12). A cultura empreendedora aqui defendida pelo documento pode ser explicada como uma atitude corriqueira. Percebemos que nos últimos anos o capital e grandes corporações têm se apropriado da vertente do empreendedorismo com a ajuda da mídia, da educação e muitos outros canais de manipulação de massas, incentivado a difusão do empreendedorismo como hegemonia, montado em verdadeiros aparatos que lhe deem algum suporte material.

E neste ponto é importante enfatizar como essas políticas acabam beneficiando o fomento da ideologia capitalista na medida que busca o lucro e a expansão do sistema. Através do Programa Educação Empreendedora encontramos nas escolas públicas cearenses maior pressão para que seja de fato implantada a disciplina e, conseqüentemente, atividades relativas à formação para o empreendedorismo, principalmente para os estudantes da Educação Básica. Podemos citar algumas iniciativas em prol do empreendedorismo na educação cearense.

Entre as iniciativas cearenses, uma que se destaca é a criação de leis para garantir a implementação de ações empreendedoras no currículo, embora já previstas no Programa Educação Empreendedora. Uma delas é a Lei n.º 213/2020, proposta pelo deputado Tadeu Oliveira (PSB). Essa Lei pretende incluir de forma direta o estímulo ao empreendedorismo no currículo dos estudantes da Educação Básica cearense, desde dos primeiros anos escolares, mediante a aulas semanais sobre empreendedorismo, cursos de curta e longa extensão do contraturno, palestras mensais, oficinas e preparação de professores na intenção de fortalecer as atividades empreendedoras para a formação dos alunos. A Lei tem como objetivo, segundo pronunciamento do deputado que a propõe, estimular o empreendedorismo, abrindo novos horizontes para o trabalho e desenvolvimento econômico no Ceará (Agência de Notícias da Assembleia Legislativa, 2020).

Essa lei reflete o aparato ideológico do projeto burguês de manutenção da hierarquia social, buscando inserir, por meio do currículo, os jovens da classe trabalhadora cearense nas demandas do mercado de trabalho, reforçando a reprodução da classe dominante. O Plano Ceará 2050, o Programa Educação Empreendedora e a Lei n.º 213/2020 legitimam a inclusão do empreendedorismo na grade curricular desde a Educação Básica, etapa em que as crianças estão construindo ideias criativas e inovadoras sobre a sociedade.

Se já não fosse suficiente esta Lei e os projetos de educação empreendedora atuantes na educação cearense nos últimos anos, ainda em 2020, outra lei com a mesma premissa foi criada para a educação cearense, porém agora com carácter especial voltado ao gênero feminino. A Lei n.º 17.176/2020 defende que meninas matriculadas na Educação Básica tenham aulas mediante disciplinas curriculares, em prol do estímulo ao mercado empreendedor no estado do Ceará. A justificativa dada por essa Lei é que segundo o IBGE (2021), as mulheres estão entre os maiores índices de desempregados no estado do Ceará, e o empreendedorismo seria uma forma dessas mulheres saírem do desemprego.

No entanto, essa Lei não deixa explícito que a introdução da educação empreendedora na escola tem reduzido a educação e o currículo como meros instrumentos de formação de trabalhadores para serem explorados pelo capitalismo de forma consentida, em prol do projeto de sociabilidade burguesa. Além disso, a Lei também se apresenta como um instrumento de manutenção do patriarcado e das posições de gênero dentro da política cearense, pois os programas suscitados por essa Lei disponibilizam para as mulheres cursos de culinária, manicure, cabeleireiro, artesã e outros. Para Pereira (2019) a divisão sexual do trabalho, tem colaborado com a perpetuação da marginalização da mulher na sociedade de classes, assim, essa Lei tenta moldar a mulher para executar um certo empreendedorismo limitando ao que é definido socialmente como coisa de mulher.

Além dessas duas Leis, no ano de 2021, o ex-governador Camilo Santana, também promulgou a Lei n.º 17.785/2021, que inclui o empreendedorismo e a gestão financeira, como tema transversal nas escolas públicas de Ensino Médio. A finalidade dessa Lei é que o empreendedorismo e questões sobre gestão financeira, principalmente individual, sejam trabalhadas na escola além das disciplinas tradicionais como português e matemática, também o eixo temas transversais traz inúmeras temáticas de carácter social a serem trabalhadas. A Lei foi proposta pelos deputados Marcos Sobreira (PDT) e Nizo Costa (PSB).

Diante dessa realidade, o empreendedorismo abordado nas leis cearenses, no plano Ceará 2050, no Programa Educação Empreendedora, nas proposições da Agenda Global de Educação 2030, configuram-se como uma nova forma de precarização do trabalho, tendo como interesse apenas a recuperação do padrão de acumulação, reforçando a precarização dos vínculos mantidos no trabalho assalariado, colocando sobre a escola e o currículo a responsabilidade da reprodução da ideologia capitalista da classe burguesa. Assim, é notório que a inserção do pilar do empreendedorismo na educação e na formação do jovem da classe trabalhadora é uma estratégia de alienação da classe burguesa na defesa do autoemprego sem

qualquer garantia ou direito mínimo das leis trabalhistas, buscando forma de responsabilizar o indivíduo pelo seu sucesso e fracasso, retirando do Estado suas responsabilizações frente o desemprego (Antunes, 2009).

Considerações finais

No cenário de crise do capital e desemprego estrutural, a burguesia tem usado inúmeros instrumentos e estratégias para manter a coesão da classe trabalhadora com o intuito de garantir a acumulação de capital em escala ampliada. Todavia, com a naturalização da exploração e desigualdade social e econômica, o capital busca construir um aparato ideológico de caráter emocional e social a partir das aspirações da classe trabalhadora. O empreendedorismo pode ser caracterizado como o mais ofensivo projeto da burguesia sobre o trabalhador, que além de impor uma naturalização do desemprego, da fome e do mercado saturado, ainda seduz este trabalhador a pensar que ele tem liberdade para inovar.

Dessa forma, as proposições capitalistas postas na Agenda Global de Educação 2030, no Plano Ceará 2050 e no programa educação empreendedora, vêm direcionando como diretrizes para as políticas cearenses em que o currículo desenvolve um papel estratégico de reprodutor da classe burguesa. Cumpre ressaltar que no Plano Ceará 2050, o currículo é um campo de disputa e de interesse dessas políticas que buscam na escola espaços para disseminar e engajar estudantes e professores nas proposições empreendedoras e capitalistas que visam tornar a educação mais um nicho de subserviência ao setor econômico e acumulação do capital.

Portanto, o que se pretende com esses programas, planos e leis no estado do Ceará, através da premissa da educação empreendedora, é formar intelectual e emocionalmente os jovens trabalhadores, desde a escola básica, para aceitarem o desemprego estrutural e se submeterem à lógica de precarização, individualismo e auto culpabilização como algo natural.

Referências bibliográficas

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA. **Deputado propõe Programa de Educação e Empreendedorismo**. 2020. Disponível em: <https://www.al.ce.gov.br/index.php/ultimas-noticias/item/90757-2608pe01-projeto-213-20#:~:text=Conforme%20o%20projeto%20de%20lei,aulas%2C%20excurs%C3%B5es%20e%20quaisquer%20outras>. Acesso em: maio 2022.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 13. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2022.

ANTUNES, R. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, R. O trabalho, sua nova morfologia e a era da precarização estrutural. **Theomai**, n. 19, p. 47-57, 2009.

ANTUNES, R. **Trabalho intermitente e o trabalhador hoje no Brasil**. São Paulo: Brasil de Fato, 30 abr. 2019. Entrevista ao canal Brasil de Fato (YouTube). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UMYovnOhk_A. Acesso em: 17 abr. 2019.

AVELAR, M.; BALL, S. J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**, n. 64, p. 65–73, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas empreendedoras na escola**. In: Base Nacional Comum Curricular – Implementação: Caderno de Práticas – Aprofundamentos. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/201-praticas-empreendedoras-na-escola>. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-MEC-1432-2018-12-28.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: ensino médio**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embraixa_site_110518.pdf. Acesso em: 15 set. 2025

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Portal da Legislação**, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 15 nov. 2017.

CEARÁ 2050. **Programa Educação Empreendedora**. Disponível em: <https://www.seplag.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/14/2020/07/Educa%C3%A7%C3%A3o-Empreendedora.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

COSTA, V. C. M. D. **Prestador de serviços ou empregado? Uma análise acerca do fenômeno da “uberização” do trabalho à luz dos requisitos do vínculo empregatício**. Centro Universitário FG – UNIFG, 2021. Disponível em: <https://repositorio-api.animaeducacao.com.br/server/api/core/bitstreams/8d1b327e-4622-47fd-a4e8-2b9df4755b8a/content>. Acesso em: 20 nov. 2025.

ESTORMOVSKI, R. C. O currículo escolar como formador do sujeito empreendedor para o capital. **Linhas Críticas**, v. 27, p. 1-16, 2021.



FARIA, D. B. **Parcerias público-privadas em educação**: as organizações sociais e a gestão das escolas públicas na educação básica. 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina, PR: Planta, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. Atualização da edição: João Bosco Medeiros. 9. ed., 4. reimpr. São Paulo: Atlas, 2025.

LEHER, R. O Bird e as reformas neoliberais na educação. **Publicação Acadêmica Informativa dos Professores da PUC-SP**, n. 6, 1999. Disponível em: [falta inserir o link]. Acesso em: 12 jan. 2020.

MACHADO, L. **Educação profissional**. Entrevista publicada em 6 ago. 2020. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-ideia--de-formar-para-o-mercado-de-trabalho-traz-implicito-o-suposto-falso>. Acesso em: 29 jan. 2022.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã** [recurso eletrônico]. Tradução: Rubens Enderle; Nélio Schneider; Luciano C. Martorano. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução: Paulo Cezar Castanheira; Sérgio Lessa. 1. ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2011.

PEREIRA, J. M. M. A construção do Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro do desenvolvimento capitalista internacional (1940-81). **História Unisinos**, v. 25, n. 1, p. 77-93, 2021.

PEREIRA, M. J. T. A dominação-exploração das mulheres na sociedade capitalista: um estudo bibliográfico. **Revista Sociologias Plurais**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 469-487, jul. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/scplpr/article/download/68208/39075/268936>. Acesso em: 20 nov. 2025.

SACRISTÁN, J. G (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, |e214130, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 maio. 2025.

UNESCO. **Educação 2030**: Declaração de Incheon. Brasília, 2015.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <http://cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 maio 2025.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, p. 190-202, 2014.



As racionalidades presentes nas DCN da Formação Docente (2002-2024): avanços e retrocessos

The rationalities present in the DCN for Teacher Training (2002-2024): advances and setbacks

Breno Henrique Matias¹
Ana Maria Mendes de Sampaio²
José Rubens Lima Jardimino³

Resumo:

Este artigo tem como objetivo discutir as diretrizes curriculares nacionais no âmbito das reformas educacionais e as racionalidades implícitas da legislação. O presente texto reúne reflexões de uma pesquisa de doutoramento e de pesquisa macro institucional realizada pelo Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente - FOPROFI, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, certificado pelo CNPq. A orientação teórica do estudo se baseia na análise crítica do conteúdo, na medida em que investiga como o texto constrói significados e reflete ou reforça ideais neoliberais presentes no campo educacional. A pesquisa é quali-quantitativa e utiliza como *corpus*, a análise documental de Projetos de Cursos de Licenciatura de 30 instituições de ensino superior públicas do estado de Minas Gerais/Brasil, além da participação, por meio de entrevistas semiestruturadas, de 30 coordenadores dos cursos investigados. Os resultados apontam para acirradas disputas sobre a formação de professores, principalmente sobre as concepções que se encontram expressas nas proposições das racionalidades presentes nas diretrizes. O artigo conclui que nos projetos de formação docente em disputa tem preponderado uma formação tecnicista, ancorada em uma “pedagogia das competências” (DCN 2002 e 2019); uma formação voltada para a *práxis* (DCN 2015); e uma “bricolagem” das DCN 2015 e 2019, presentes nas DCN de 2024.

Palavras-chave: Formação de professores. Racionalidade. Diretrizes curriculares. Políticas de governo. Reformas educacionais.

Abstract:

This article aims to discuss national curricular guidelines within the context of educational reforms and their implicit rationalities, and legislation. This text brings together reflections from a doctoral research project and macro-institutional research conducted by the Research Group Teacher Training and Profession - FOPROFI, of the Graduate Program in Education, at the Federal University of Ouro Preto, certified by the CNPq. The study's theoretical orientation is based on critical content analysis, investigating how texts construct meanings and reflect or reinforce neoliberal ideals present in the

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. Docente da Educação Básica na Prefeitura Municipal de Itabirito/MG – Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente – FOPROFI/PPGE/UFOP. Bolsista CAPES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8271-1994>. E-mail: brenohenriquematias@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto/MG – Brasil. Docente do Centro de Educação à Distância/UFOP/MG – Brasil; Docente da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG – Brasil. Membro Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente – FOPROFI/PPGE/UFOP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9821-911X>. E-mail: ana.mendes@ufop.edu.br.

³ Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto/MG – Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente – FOPROFI/PPGE/UFOP. Bolsista Produtividade CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2394-9465>. E-mail: jrjardilino@ufop.edu.br.

educational field. The research is qualitative and quantitative and uses as its corpus a documentary analysis of undergraduate course proposals from 30 public higher education institutions in the state of Minas Gerais, Brazil, in addition to the participation, through semi-structured interviews, of 30 coordinators of the courses investigated. The results point to fierce disputes over teacher training, particularly regarding the concepts expressed in the rationalities proposed in the guidelines. The article concludes that in the teacher training projects in dispute, a technicist training has prevailed, anchored in a “pedagogy of skills” (DCN 2002 and 2019); a training focused on praxis (DCN 2015); and a “bricolage” of the DCN 2015 and 2019, present in the DCN of 2024.

Keywords: Teacher training. Rationality. Curricular guidelines. Government policies. Educational reforms.

Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir as diretrizes curriculares nacionais no âmbito das reformas educacionais, das racionalidades e da legislação. Trata-se de uma pesquisa de doutoramento, vinculada à Universidade Federal de Ouro Preto, no marco de uma pesquisa macro coordenada pelo o Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente - FOPROFI, que realiza estudos no campo da educação, principalmente da Região dos Inconfidentes/Minas Gerais/Brasil⁴.

O referido estudo é de natureza quali-quantitativa e realiza análise documental de Projetos de Cursos de Licenciatura de trinta instituições de ensino superior públicas do estado de Minas Gerais/Brasil, conforme comprovação estatística de representatividade, por meio de exaustão teórica. O trabalho conta, ainda, com a participação, por meio de entrevistas semiestruturadas, de trinta coordenadores dos cursos de licenciatura em Pedagogia das referidas instituições.

Trataremos nesse texto sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores e sua vinculação com as epistemologias da prática, da técnica e da *práxis*, não deixando de relacioná-las com as questões políticas e sociais que conformam a implementação e, conseqüentemente, o funcionamento dessas diretrizes.

O Brasil tem passado por questões políticas, integrando grupos de divergentes visões de Estado que, ao ascenderem ao poder tentam, de todas as maneiras, reconfigurar a sociedade, utilizando-se principalmente da educação e dos professores como agentes de transformação dessa reconfiguração. Por isso, a formação docente está sempre em disputa que, não somente,

⁴ Em termos oficiais, não existe no país uma região ou microrregião geográfica com essa denominação. Assim, a designação de “Região dos Inconfidentes” refere-se mais a uma localização histórica, do que a uma divisão geopolítica de Minas Gerais. Designada como microrregião de Ouro Preto, pertence à mesorregião metropolitana de Belo Horizonte e compreende os municípios de Itabirito, Ouro Preto, Mariana, Acaiaca e Diogo de Vasconcelos.

interessa aos grupos nacionais, uma vez que sofre pressões internacionais impostas por *rankings* direcionados para medir a qualidade dos sistemas de ensino. Esse contexto tem exigido políticas diversas no campo educacional, em especial na formação de professores que, por vezes, carregam a responsabilização pelo sucesso ou fracasso da educação prestada.

As racionalidades aqui apresentadas, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o contexto político encontram-se imbricados em visões de governo, de educação e de sociedade e, por conseguinte, de formação de professores.

Na organização desse texto, estabelecemos uma primeira seção destinada a contextualizar, de forma breve, a história recente brasileira, abordando severas sucessões na Presidência da República e sérios impactos nas políticas de formação docente. Em uma segunda seção, tratamos das concepções de racionalidade e das implementações das DCN para a formação de professores. Por fim, tecemos algumas considerações sobre as relações entre governo, racionalidades e DCN.

1. Política e educação: história recente

A formação docente é objeto de disputas de diversos grupos tais como: os organismos internacionais; as redes privadas; as entidades científico-acadêmicas; a sociedade civil; os movimentos sociais; e as diversas representações políticas que, muitas vezes, interferem nas formulações das perspectivas e concepções de educação e formação de professores. Para Curado Silva e Santos (2021) há, e sempre houve, interesses de regulação da educação, em uma clara relação de poder e de controle presentes desde o início da escolarização brasileira, quando os jesuítas já usavam a educação como instrumento de dominação.

Assim, os elementos de disputas na educação continuam centrados no controle de seus processos para as configurações de Estado, com ideias de internacionalização da educação sob a égide da globalização. Desde os anos de 1990 é possível observar a atuação dos organismos internacionais nas conformações educacionais em diversos países, principalmente após a Conferência Mundial de Educação para Todos, quando os signatários, dentre eles o Brasil, aderiram às agendas internacionais em busca de “avançarem” na melhoria de índices educacionais em troca de financiamentos. Para Mainardes (2006, p. 52):

Ao lado do World Bank, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais. Tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação.

Os contextos de influências internacionais dispararam uma onda de reformas do Estado e da educação brasileira, principalmente nos governos posteriores a 1990. Necessário destacar os avanços nas políticas públicas educacionais, advindos nos governos de Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016), sobretudo em relação à criação de universidades públicas e institutos federais de ensino, e à ampliação do acesso à educação básica e superior. Entretanto, o golpe parlamentar que resultou no *impeachment* e destituiu a presidenta Dilma, em 2016, levou o seu vice Michel Temer⁵ ao poder (2016-2018), iniciando um processo de reconfiguração, permeado por retrocessos do Estado brasileiro. Esse processo foi marcado pela: a) promulgação da Emenda Constitucional nº 95⁶, que instituiu novo regime fiscal e estipulou teto de gastos públicos para os próximos vinte anos, envolvendo áreas de direitos sociais, como educação e saúde; b) reforma trabalhista⁷; c) reforma do Ensino Médio⁸; d) implantação da Base Nacional Curricular Comum - Educação Básica- BNCC⁹; e) reforma da previdência¹⁰; f) instituição da Base Nacional Comum - Educação Superior - BNC-Formação e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2019¹¹; g) resolução da BNC-Formação Continuada¹².

O estado de golpe iniciado com o governo Temer propiciou a ascensão de uma política de direita mais radical que conspirou com membros do judiciário, como o ex-juiz Sérgio Moro, agora senador da república, com a base da direita do Congresso Nacional. Essa conspiração conduziu à prisão do então ex-presidente Lula, sem provas de crime de corrupção, e o retirou da disputa eleitoral no ano de 2018. Tal cenário ascendeu o campo político de direita e ultradireita brasileira, conduzindo ao poder o presidente Jair Messias Bolsonaro que governou entre 2019 a 2022, quando se constatou haver uma continuidade das ações reformistas iniciadas no governo golpista de Michel Temer.

Em novembro de 2019, Lula da Silva sai da prisão, tendo seus processos anulados pelo Supremo Tribunal Federal (STF), com agravante da falta de imparcialidade judicial, já que sua prisão foi decretada pelo ex-juiz Sérgio Moro que se tornou, em 2019, Ministro de Estado no governo Bolsonaro.

⁵ Michel Temer assume a presidência interinamente em maio de 2016 e oficialmente em agosto de 2016.

⁶ Promulgada em dezembro de 2016 no governo Michel Temer.

⁷ Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017 – Governo Michel Temer.

⁸ Lei nº 13.415/2017 – Governo Michel Temer.

⁹ Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 – Governo Michel Temer.

¹⁰ Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019 – Governo Jair Bolsonaro.

¹¹ Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 – Governo Jair Bolsonaro.

¹² Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 – Governo Jair Bolsonaro.

Nas eleições de 2022, Lula e Bolsonaro protagonizaram uma grande disputa rumo à presidência da república, tendo Lula como vencedor e atual presidente. Mesmo após vitória nas urnas, o Brasil ainda foi vítima de uma tentativa de golpe de Estado por apoiadores da extrema direita, culminando, no dia 8 de janeiro de 2023, em uma invasão e vandalização dos prédios dos três poderes brasileiros, o executivo, o legislativo e o judiciário. O importante em tudo isso é que prevaleceu a democracia brasileira e a força das instituições de Estado que conseguiram conter a tentativa de golpe e restituir a ordem.

Importante destacar que o campo da formação de professores não se desvincula desse cenário, uma vez que a educação brasileira é regulada pelo Estado e que, sobretudo, no período do governo Temer, seguido por Bolsonaro (2019-2022), sofreu fortes investidas neoliberais com âmbito reformista da educação, da saúde, do trabalho e da economia.

Em meio a esse retrocesso, percebemos que as propostas dos organismos internacionais impactaram diretamente todos os setores públicos, incluindo a educação. A busca por equilíbrio orçamentário se refletiu na implementação da “privatização de empresas e serviços públicos, com destaque para os serviços educacionais, de ciência, pesquisa, cultura e saúde” (Silva Júnior; Sguissardi, 2020, p. 47).

Essas questões lançam luz sobre os quadros atuais da educação superior, em que as instituições privadas estão em crescimento, especialmente na modalidade de Educação à Distância (EaD). Os dados do Censo da Educação Superior (Brasil, 2022) evidenciam uma grande discrepância entre as instituições públicas e privadas. Atualmente, 88% das Instituições de Ensino Superior (IES) são de natureza privada e 55,8% dessas possuem fins lucrativos. O crescimento das instituições privadas conta com o respaldo da legislação e não é um fenômeno recente. Jardimino (2003) destaca que a Lei 5.540/68 promoveu uma significativa reforma na educação nacional, possibilitando o ensino superior em estabelecimentos isolados, ou seja, aqueles que não eram universidades. O Decreto nº 2.306/97, que estabeleceu os centros universitários, contribuiu para a imagem mais popular da universidade, mas ao mesmo tempo, dicotomizou as universidades em instituições de ensino e de pesquisa (Jardilino, 2003). Esses aspectos são centrais na discussão da formação de professores no cenário atual, considerando o aumento das matrículas e das instituições privadas, associadas às universidades de ensino, junto a toda uma rede privada de formação.

Em 2022, o Censo (Brasil, 2022) registrou o curso de Pedagogia como aquele com o maior número de matrículas no Brasil, totalizando 171.700 matrículas em cursos presenciais e 650.164 em cursos EaD. Assim, o curso de Pedagogia se refere à licenciatura que maior reflete

a expansão do ensino superior, especialmente da EaD e da rede privada, que cresceram de maneira concomitante.

1. As racionalidades e as Diretrizes Curriculares

Em um cenário brasileiro bastante influenciado por interesses internacionais, são diversas as questões impostas pela sociedade capitalista e neoliberal, a exemplo: 1) das disputas entre o público e privado; b) da autonomia das instituições de ensino e de pesquisa; 3) da educação como direito social, disputando espaço com a educação como mercadoria; 4) das diversas reformas do Estado e, por conseguinte, da educação, permeada por racionalidades implementadas em conformidade com as visões de governo.

Quando nos referimos a concepções de formação de professores no Brasil, destacamos três grandes epistemologias, também chamadas de racionalidades, denominadas de: racionalidade técnica, racionalidade prática e epistemologia da *práxis*. Todas elas, certamente, precisam ser compreendidas em suas contemporaneidades, com virtudes e limites que possibilitam o surgimento de outras teorias para aprimorar as anteriormente existentes, contribuindo para o avanço da pesquisa, da ciência e da formação.

Na década de 1970, as pesquisas sobre a formação de professores versavam sobre a dimensão técnica do processo de formação que envolvia os professores e especialistas em educação, tendo os primeiros como organizadores do processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva de instrumentalização técnica. Tratava-se, assim, de uma visão funcionalista da educação, cuja racionalização, experimentação e planejamento eram elementos principais dessa discussão nos aspectos funcionais e operacionais (Diniz-Pereira, 2006).

Esse modelo de formação era o da racionalidade técnica, quando se entende que por meio da observação e do raciocínio seria possível conhecer a realidade e aplicar soluções técnicas. Diniz-Pereira (2006) relata que essa formação foi muito contestada, principalmente, por se tratar de formação com caráter de especialista de conteúdo e tecnicista. Schön (2000), também, realizou críticas ao tecnicismo, no sentido do conhecimento pela prática, ou seja, da reflexão sobre a ação. O autor trabalha com a racionalidade da prática, tendo seu pensamento fundamentado no autor John Dewey que carrega o pressuposto do aprender fazendo. O autor trata a prática como campo de conhecimento e formação, tendo na reflexão o tema central.

Outra racionalidade que cabe-nos destacar é a da *práxis* que, de acordo com Curado Silva (2018), versa sobre uma formação de professores que se constitui na capacidade de pensar criticamente a realidade, tendo o professor como intelectual transformador e apresentando a

escola como um espaço possível de contestação crítica da realidade social. A *práxis* carrega um “[...] conceito de um sujeito intencional não como um ser passivo, mas como um ser social que age no mundo com o objetivo de transformá-lo de acordo com um fim” (Curado Silva, 2018, p. 335).

Para a autora, a formação de professores sob a epistemologia da *práxis* supera as racionalidades técnica e prática, unindo teoria e prática durante a atividade docente, permitindo ao professor interpretar e interferir, de maneira consistente e intencional, em sua prática, refletindo e questionando o que se explica e o que se faz.

Essas racionalidades direcionaram a criação de políticas de formação docente no Brasil quando, em pouco tempo, acompanhamos o surgimento de quatro DCN, entre 2002 e 2024, sendo as DCN/2002, no governo Fernando Henrique Cardoso; as DCN/2015, no governo Dilma Rousseff; as DCN/2019, no governo Jair Bolsonaro; e recentemente, as DCN/2024, no governo Lula da Silva.

No estudo de Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021), os autores alegam que: a) as DCN/2002 tinham um caráter formativo tradicional, que buscava a sintonia entre formação, Lei de Diretrizes e Base (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais e distinção dos currículos de Licenciaturas dos Bacharelados; b) as DCN/2015 buscavam a organicidade das políticas de formação inicial e continuada, com vistas à garantia de profissionais com formação adequada para as modalidades; c) as DCN/2019 buscaram adequar as licenciaturas via Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com objetivo de melhoria da qualidade escolar. Entretanto, para Castro Neta, Cardoso e Nunes (2018, p. 167):

A BNCC desconsidera as modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos, além da Técnico-Profissional associada ao Ensino Médio, bem como deixa à margem do debate nacional as escolas indígenas, quilombolas e do campo, traços marcantes da luta pela inclusão social e escolar de todas as populações, ignorando expressamente a diversidade, destoando dos princípios fundamentais preconizados pela LDB (1996).

Percebemos um descaso da BNCC com as minorias, ao não incluir a diversidade que representa a população do país. Concordamos com Barbieri (2019) quanto a BNCC trazer aspectos autoritários e prescritivos sobre o trabalho docente, com dez competências expressas no documento como sendo necessárias para o desenvolvimento pleno para o exercício da cidadania e o desempenho profissional, tendo a competência como capacidade de ação com qualidade, no aspecto de conceitos e procedimentos.

Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021) relatam que os pareceres de construção das DCN/2002 e DCN/2015 apresentam a participação de várias entidades representativas da sociedade, inclusive com discussões no período entre 2004 e 2014 para a elaboração das DCN/2015. Já no parecer das DCN/2019 há menção de colaboração, mas não citam as entidades participantes, havendo, ainda, retorno da ideia das concepções de competências na formação docente, como previa-se nas DCN/2002. Dourado (2015; 2016) também constata que as DCN/2015 passaram por ampla discussão entre entidades educacionais e sociedade, antes de sua aprovação, e que vários dispositivos legais traziam a perspectiva de base nacional comum de formação profissional, articulada aos projetos institucionais de formação inicial e continuada das IES, associando instituição de ensino superior com os sistemas de ensino básico, mas sem prejuízos à base diversificada. O autor reporta que havia a concepção de educação como processo de emancipação e pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos para a formação, com ênfase na investigação e na reflexão crítica, além de projetos de cursos de licenciatura com identidades próprias e direcionamento da valorização dos profissionais da educação que deviam ter assegurados a articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salário e condições de trabalho.

A instituição das DCN/2019, de maneira não dialogada, levou entidades e docentes a se posicionarem. Taffarel (2019) teceu duras críticas à implementação da BNCC e, consequentemente, o surgimento da Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-Formação) nos moldes de competências e habilidades. A autora destacou ainda: o silenciamento do governo diante das reivindicações realizadas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) e outras entidades que apontaram a destruição da educação pública brasileira, quando se tratava da formação do professor; a apresentação das denúncias do campo acadêmico sobre as inadequações das propostas; o silenciamento frente às contestações referentes a Emenda Constitucional 95/16, a reforma trabalhista e o descaso com as construções e lutas de mais de quarenta anos para se elaborar concepções sobre a política nacional de formação docente. A autora denunciou, ainda, o ocultamento da transferência dos recursos públicos para o setor privado e a responsabilização do professor pela aprendizagem, com a desconsideração dos fatores socioeconômicos que implicam no investimento necessário à área educacional.

Em consonância com Taffarel (2019), Fichter Filho, Oliveira e Coelho. (2021), apresentam que no governo Lula (2003-2010) e no governo Dilma (2011-2016), ocorreram avanços nas políticas educacionais e na formação docente, incluindo o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a formulação das DCN/2015. Essa última, com prazo de dois anos para sua implementação, foi suspensa em 2017 por um ano e, em 2018, por mais um ano, reflexos do pós-golpe parlamentar do governo Temer. As DCN/2019 sofreram resistências de grande parte das IES em seu processo de implementação.

O governo Temer anunciou uma política de formação docente incluindo a Residência Pedagógica, a ampliação de vagas da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Universidade para Todos (ProUni), e, ainda, a instituição da BNCC que retoma as concepções de habilidades e competências, distanciando-se do incentivo à formação propedêutica e de cidadania, privilegiando a formação para o mundo do trabalho. Na continuidade desse processo, o governo Jair Bolsonaro instituiu as DCN/2019, fazendo um retorno às competências como centralidade de formação, com esvaziamento crítico, possibilidade de aligeiramento na formação docente, remoção da valorização profissional, redução da formação continuada e retorno ao conservadorismo e à desprofissionalização da docência.

Vale enfatizar que, ao se tratar das DCN/2019, o Conselho Nacional de Educação não possibilitou o amplo debate para a construção dessas novas orientações de formação, culminando em questionamentos por parte das entidades científico-acadêmicas, com destaque para a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Fonsêca (2008) e Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021) compreenderam que a formação docente se pautou por diferentes concepções de ensino, consequências das escolhas de modelos formativos, incrementados nos anos de 1990. Para Fonsêca (2008), esse contexto se caracteriza pela perspectiva da racionalidade técnica reflexiva (prática), via competências e habilidades (saber fazer, para que fazer, como fazer), seguindo orientações dos organismos multilaterais, adequando-se ao processo de globalização e rompendo com a racionalidade técnica que predominava em décadas anteriores. Dentre as racionalidades que perpassaram pela formação de docentes no Brasil, Fonsêca (2008) direciona que as racionalidades técnicas e práticas estão submetidas à razão instrumental, já a racionalidade crítico-emancipatória (*práxis*)

se expressa pela razão comunicativa. Para o autor, é na racionalidade técnica (saber-fazer) que o trabalho docente tem por base domínio e aplicação de técnicas em prol de resultados preestabelecidos, com o professor como executor e a formação docente como meio de competências (domínio de técnicas). Já a racionalidade prática envolve a compreensão do sujeito e do objeto na construção do conhecimento, ao interpretar os fenômenos e seus significados, considerar as condições de interação e deliberar sobre as práticas de ensino e aprendizagem, com ênfase na autorreflexão e na prática pedagógica. Na racionalidade crítico-emancipatória, o autor enfatiza que a perspectiva se orienta pela compreensão dos fenômenos a partir de seus contextos histórico e social, marcada pela intencionalidade da prática e pela reflexão crítica sobre ela, entendida como práxis, isto é, como unidade entre ação e reflexão.

O novo elemento desse campo de formação brasileira encontra-se hoje na instituição de novas DCN/2024, por meio da Resolução CNE/CP, de 4 de maio de 2024. Em que pese, o pouco tempo de sua instituição, que ainda demandará análises e discussões, já existem críticas ao processo e ao conteúdo. A começar pelo posicionamento das instituições representativas da área de formação, como a ANFOPE, que por meio de nota de repúdio questionou a desconsideração do Ministério de Educação em revogar imediatamente as Resoluções CNE/CP 02/2019 e CNE/CP 01/2020, bem como a retomada da Resolução CNE/CP 02/2015. Em conformidade com a referida nota, essa também é a posição de mais de quarenta entidades nacionais e de fóruns regionais e estaduais de educação, estando também expressa no documento final da Conferência Nacional Extraordinária da Educação (CONAEE) de 2024.

Kuenzer (2024) comparou o processo de instituição das DCN/2024 com o ocorrido em 2019, ou seja, sem diálogo com as entidades representativas e, no caso das DCN/2024, havendo apenas apresentação para contribuições individuais por um pequeno período de tempo, sem ampla divulgação e discussão pública. Para a autora, as diretrizes acabam “[...] por não considerar as dimensões da profissionalização do professor: formação, valorização, carreira, condições de trabalho, educação continuada” (Kuenzer, 2024, p. 10).

A proposta de extinção das 400 horas de prática pedagógica como componente curricular, também, foi alvo de críticas das DCN/2024, por se tratar de retrocesso no histórico debate da prática pedagógica, em que a unidade teoria e prática precisa ocorrer ao longo de todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional. Essa extinção da prática como componente curricular restringe a formação de professores a somente 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, na área de

formação e atuação na Educação Básica, ou seja, cinquenta horas de estágio por semestre. Sobressai daí, questionamento quanto à concepção da relação teoria e prática apresentada por essas diretrizes.

Apesar das DCN/2024 acenarem para a Educação na modalidade à distância (EaD), custeada ou não por financiamento público, o governo não fomentou, junto às entidades representativas, a necessária discussão sobre esse modelo de formação, sobre a mercantilização desse tipo de oferta formativa e sobre as condições de organização pedagógica que cada curso de formação de professores requer. A modalidade EaD se apresenta como uma alternativa para o oferecimento de cursos de formação de professores, consentida pelo Estado e por grupos de especialistas da área educacional, como uma maneira viável e eficiente de promover formação inicial para uma grande quantidade de professores, no menor tempo possível. Entretanto, o grave e persistente problema referente à existência de oferta indiscriminada de cursos aligeirados e de má qualidade, por parte de instituições privadas, não é citado. As discussões necessárias sobre os parâmetros de qualidade e regulação desta oferta sequer foram sinalizadas. Na contramão deste contexto, reafirmamos a luta histórica em defesa das universidades públicas, em todo o território nacional, como um direito fundamental da sociedade e dever do Estado.

No tocante à valorização dos profissionais do magistério, o Parecer CNE/CP nº 4/2024 apresentou como objetivo “[...] desenvolver estudos e estabelecer as diretrizes para a formação dos(as) profissionais do magistério para a educação escolar básica e sua valorização profissional”. Entretanto, diferente da Resolução CNE/CP nº 2/2015, em que havia um capítulo destinado aos/as profissionais do magistério e a sua valorização, não há, no Projeto de Resolução das DCN/2024, esclarecimentos objetivos sobre a valorização profissional. Na contramão das agendas neoliberais que prezam pelo controle e pela intensificação do trabalho docente, é preciso que o documento apresente uma política que valorize o/a profissional da educação, a partir da tríade - trabalho, formação e carreira (ANFOPE, 2024). Entretanto, no que se refere à chamada “[...] pedagogia das competências, explicitamente assumida e sistematicamente orientada pela 2/2019, afortunadamente, também não foi reproduzida nas diretrizes atuais” (Diniz-Pereira, 2025, p. 6).

Ao discutir sobre o atual contexto de reforma dos cursos de licenciatura no Brasil, Diniz-Pereira (2025) afirma que a Resolução CNE/CP 4/2024 transmite a impressão de uma espécie de bricolagem, em que algumas partes do documento são cópias fiéis da Resolução 2/2015, existindo, ainda, ideias claras presentes na Resolução 2/2019 que foram mantidas na nova

normativa. Trata-se de uma nova orientação para formação docente, que nos coloca diante de

Desafio 1	Definição de um Projeto Institucional Para todas as licenciaturas das IES, devendo haver mobilização da comunidade universitária, redes de ensino, escolas de educação básica e seus docentes.
Desafio 2	Proposta específica para os estágios – articulada dentro do Projeto Institucional de licenciaturas das IES. Estágios entendidos como junção entre atividades de extensão e estágios curriculares supervisionados, com no mínimo 720 horas. Os estágios ofertados desde o primeiro período dos cursos.
Desafio 3	Organização das IES para ofertarem 320 horas de extensão dentro das escolas e de espaços não escolares.
Desafio 4	Construção de uma base comum, de no mínimo 880 horas, para todos os cursos de licenciatura das IES (conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação).
Desafio 5	Definição dos conhecimentos sobre os objetos de ensino necessários para a formação docente da educação básica, a serem trabalhados no Núcleo II - Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das Áreas de Atuação Profissional, com no mínimo, 1.600 horas. A principal questão versa sobre qual(ais) seriam esses conhecimentos ditos específicos para formar um docente em uma determinada área. Os conteúdos específicos de área, geralmente não são questionados e, em muitos momentos, ocorre a repetição de disciplinas do bacharelado nas licenciaturas como conteúdos específicos de formação de professores.
Desafio 6	Construção de identidade própria das licenciaturas nas IES, para que não existam dúvidas se estão formando, por exemplo, o biólogo ou professor de biologia, matemático ou professor de matemática, músico ou professor de música e assim por diante.

importantes desafios, como esses apresentados no Quadro 1.

QUADRO 1 - Desafios trazidos pela Resolução 4/2024 para a formação de professores

Fonte: Elaborado pelos autores com base no texto “Aqui jaz o esquema 3+1” de Diniz-Pereira (2025).

Superar esses desafios e torná-los ações em processos de formação de professores envolve uma articulação e organização que perpassam as IES, colocando como coparticipantes todos que fazem parte da educação, sejam eles docentes das IES e da Educação Básica, sejam redes de ensino, sejam escolas da Educação Básica. Diniz-Pereira (2025) destaca uma posição de que as licenciaturas possuem, nesse momento, a possibilidade de se estabelecerem desvinculadas dos bacharelados e, assim, não apresentarem mais o chamado esquema 3+1, ou o próprio “verniz pedagógico”, com o mínimo de disciplinas pedagógicas para a formação docente. O autor também reforça que a resolução 4/2024 enfatiza a participação das escolas

(lócus formativo) e dos docentes da Educação Básica no processo de desenvolver o conhecimento profissional docente.

Destacamos ainda que transformar esses desafios em possibilidades exige um esforço coletivo e contínuo, que vai além das exigências legais. Demanda vontade política e institucional e compromisso genuíno de todos os envolvidos — das entidades educacionais, dos professores em formação, aqueles que já atuam em sala de aula.

O panorama político-educacional aqui traçado apresenta uma análise das relações entre governo, racionalidades e DCN, que, por sua vez, possuem a capacidade de organizar a formação de professores no Brasil. Mais do que simples documentos normativos, as DCN se materializam como instrumentos políticos produzidos em um “campo”, onde agentes com diferentes capitais (acadêmico, político, econômico) disputam a legitimidade para impor suas racionalidades e visões de formação, que moldam a identidade do professor e, por consequência, o tipo de educação e sociedade que se deseja formar.

O percurso das DCN, desde sua elaboração até sua implementação, se revela no país como um campo de forças, não podendo esses documentos serem vistos como neutros ou meramente técnicos. Em sua essência, as DCN se referem a um “documento de compromisso”, carregado de tensões que se manifestam na prática docente e na forma como as instituições de ensino organizam seus currículos. As análises em torno desses documentos se mostram desafiantes, por refletirem diversas contradições e apresentarem uma mescla de termos e intenções que merecem aprofundamento analítico.

2. Considerações finais

Como apresentado, a formação de professores brasileiros vem sofrendo um processo de sucessivas intervenções, algumas dialogadas e outras impostas, que provêm de distintas atuações e visões de educação e sociedade que os diferentes governos querem implementar.

O caminho percorrido entre as diretrizes, as racionalidades e as posições de governos atendem a grupos divergentes e, por isso, a disputa é sempre muito acirrada, principalmente no que concerne às concepções de formação e, consequentemente, à identidade profissional docente. São projetos em disputa que trazem retrocessos, quando pensamos em diretrizes que se voltam para racionalidades da década de 1990 no Brasil, com formação intrínseca em campo positivista, tecnicista, neotecnicista, ancorado em habilidades e competências, no treinamento e não à formação, como foi instituído nas DCN 2002 e 2019. Houve também avanços, quando se pensa em uma construção coletiva, com debates entre entidades, sindicatos e sociedade civil,

contexto que se constituiu como uma possibilidade de formação crítica e emancipadora, voltada para um “ser professor” histórico, intelectual, capaz de indissociar teoria e prática, conforme previsto nas DCN/2015.

Em meio aos avanços e retrocessos, as DCN/2024 se apresentam como uma espécie de “bricolagem”. Essa “bricolagem” é a prova de que as diretrizes não são apenas documentos técnicos, mas o resultado de um campo de forças que tenta acomodar diferentes pressões e consensos políticos, ou seja, a necessidade de alinhamento com a BNCC e o mercado, por um lado, e as demandas de entidades acadêmicas e da Educação Básica, que defendem uma formação mais crítica e emancipadora do professor, por outro. O resultado é um documento híbrido, com contradições internas, mas que busca reequilibrar a balança e trazer de volta um pouco da essência da formação docente para além do tecnicismo.

Referências bibliográficas

ANFOPE. Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024. 2024. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/nota-da-anfope-sobre-o-parecer-cne-cp-no-4-2024-2/>. Acesso em: 22 de junho de 2024.

BARBIERI, Simone Côrte Real. **Intencionalidades Biopolíticas do Silenciamento da Formação Docente Na BNCC**. 2019. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Caxias do Sul, 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de nov. de 1968**. Diário Oficial da República. Brasília, 29 de nov. de 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 jun. 2024.

BRASIL, **DECRETO nº 2306/1997, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, 19 de agosto de 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2306.htm. Acesso em: 30 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-cp-2002>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019>. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2022:** notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-superior-2022-notas-estatisticas>. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 04, de 12 de abril de 2024.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-cp-2024>. Acesso em: 26 jun. 2024.

CASTRO NETA, A. A. de; CARDOSO, Berta Leni Costa Cardoso; NUNES, Claudio Pinto. Reformas Educacionais no Contexto Pós-Golpe de 2016. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 40, n. 77, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/72680>. Acesso em: 15 ago. 2021.

CURADO SILVA, K. A. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330–350, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>. Acesso em: 01 jul. 2024.

CURADO SILVA, K. A. P. C.; SANTOS, Q. D. O. Os Sentidos Históricos na Constituição de um Projeto de Educação e de Formação do Ser Professor. **História da Educação**, [S. L.], v. 25, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/101992>. Acesso em: 01 jul. 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E., **Formação de professores:** pesquisas, representações e poder. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

DINIZ-PEREIRA, J. E. Aqui jaz o “3+1”. A Resolução 4/2024 e o novo contexto de reforma das licenciaturas: desafios e possibilidades. **Form. Doc.**, Mariana, v. 17, n. 36, e909, 2025, e909, 2025. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/e909/422>. Acesso em: 01 set. 2025.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36 nº 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/items/aa5ecfdb-9f6a-4c80-96a7-07fa273c5be2>. Acesso em: 10 ago. 2024.

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 27-39, 2016.

Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712>. Acesso em: 10 ago. 2024.

FICHTER FILHO, G. A.; OLIVEIRA, B. R. de; COELHO, J. I. F. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930>. Acesso em: 14 ago. 2024.

FONSÊCA, F. do N. **Razão e formação docente**: uma análise das racionalidades subjacentes às políticas de formação de professores pós-LDB. 2008. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

JARDILINO, J.R.L. A Questão do Financiamento na Universidade Brasileira: Setores Público e privado numa Equidade de Sistema. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-RBPAE**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 195-212, jul/dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930>. Acesso em: 14 ago. 2024.

KUENZER, A. Z. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a instituição ou institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 24, e17282, 2024. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17282>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHcJFyhsJ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2024.

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

SILVA JÚNIOR, J.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil**: reforma do Estado e mudanças na produção. 2. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

TAFFAREL, C. N. Z. Base nacional comum para formação de professores da educação básica (Bnc-Formação): ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. **Anfope**, Salvador, p. 1-7, nov. 2019. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.



Trajetória das políticas curriculares no Brasil e seus impactos na formação docente

Trajectory of curriculum policies in Brazil and their impact on teacher education

Michelle Castro Lima¹

Sangelita Miranda Franco Mariano²

Resumo:

Este artigo tem como objeto de estudo as políticas públicas voltadas para o currículo. A discussão explora as transformações e as tentativas de universalização do acesso e de melhoria da qualidade educacional nas políticas públicas curriculares brasileiras. Portanto, tem como objetivo analisar o percurso das políticas curriculares no Brasil, com ênfase na formação docente e na implementação da BNCC (2017). O estudo realizado, por meio de revisão bibliográfica e análise documental, investiga as tensões entre as políticas curriculares nacionais e a autonomia docente, bem como os impactos da BNCC (2017) nas práticas pedagógicas e na formação de professores. A pesquisa identifica as forças políticas, econômicas e sociais que moldaram as políticas curriculares no Brasil e seus efeitos na educação. Nesse viés, ao examinar o contexto histórico das políticas curriculares brasileiras, a implementação e os efeitos da BNCC (2017), e bem como as teorias sobre autonomia e resistência docente, o estudo sintetiza reflexões sobre o impacto dessas políticas na gestão escolar e na prática pedagógica.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais; Currículo; BNCC; Formação De Professores.

Abstract:

This article focuses on public policies related to the curriculum. The discussion explores the transformations and attempts to universalize access and improve educational quality in Brazilian public curricular policies. Therefore, it aims to analyze the trajectory of curricular policies in Brazil, with an emphasis on teacher training and the implementation of the BNCC (2017). The study, conducted through bibliographic review and documental analysis, investigates the tensions between national curricular policies and teacher autonomy, as well as the impacts of the BNCC (2017) on pedagogical practices and teacher training. The research identifies the political, economic, and social forces that shaped curricular policies in Brazil and their effects on education. In this context, by examining the historical background of Brazilian curricular policies, the implementation and effects of the BNCC (2017), and theories on teacher autonomy and resistance, the study synthesizes reflections on the impact of these policies on school management and pedagogical practice.

Keywords: Public Education Policies; Curriculum; BNCC; Teacher Training.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Professora adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da UFCAT; Grupo do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação – Goiás (NepheGO). Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-3352-9184>. E-mail: michellelima@ufcat.edu.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Professora no Instituto Federal de Goiano (IFGoiano). Professora no Programa de Pós-graduação Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (IF Goiano). Orcid <https://orcid.org/0000-0003-3895-4291>. E-mail: sangelita.mariano@ifgoiano.edu.br.

Introdução

As políticas curriculares constituem um elemento central na estruturação do sistema educacional, exercendo influência direta nas práticas pedagógicas, na formação de professores e nos arranjos institucionais das escolas. No Brasil, esse campo é caracterizado por uma trajetória de transformações, tensões e debates, que refletem tanto as demandas de uma sociedade em constante mudança quanto os interesses políticos e econômicos que permeiam suas instituições. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394 de 1996 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 representam marcos históricos nesse contexto, evidenciando a tentativa de estabelecer referências comuns para a organização do currículo na educação básica.

Entretanto, a imposição da BNCC (2017) suscita discussões importantes sobre a autonomia docente, a diversidade cultural e as práticas pedagógicas, gerando tensões entre a padronização e a adaptação contextualizada. A relevância de se compreender essas políticas reside na necessidade de analisar criticamente seus efeitos na formação de professores e na configuração das práticas escolares, especialmente em face de reformas recentes, como a Resolução n.º 04/2024, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica.

Diante desse cenário, o presente artigo busca analisar a trajetória das políticas curriculares no Brasil, com ênfase na formação docente e na implementação da BNCC (2017), a fim de compreender seus principais desafios, implicações e possibilidades para a educação. O estudo tem como problema de pesquisa as tensões entre as políticas curriculares nacionais e a autonomia docente, bem como os impactos da BNCC na prática pedagógica e na formação de professores. O objetivo central é oferecer uma análise crítica dessa trajetória, buscando identificar as forças políticas, econômicas e sociais que moldaram as políticas curriculares no Brasil e seus efeitos na educação.

Metodologicamente, esta pesquisa se baseia em uma revisão bibliográfica e documental, analisando legislação, publicações governamentais e literatura acadêmica relevante. A análise crítica dos dados busca lançar luz sobre as disputas em torno do conteúdo escolar e as expressões do modo de produção capitalista no campo da educação brasileira.

A estrutura deste trabalho se organiza em seções que abordam: a contextualização histórica das políticas curriculares brasileiras; a análise da operacionalização e dos efeitos da BNCC, considerando suas etapas de elaboração, implementação e resistência; a discussão das

teorias sobre autonomia e resistência docente, com base em autores como Bourdieu e Freire; e a síntese das principais reflexões sobre o impacto dessas políticas na gestão escolar e na prática pedagógica, visando contribuir para uma compreensão crítica do cenário atual da educação brasileira.

1. Panorama das políticas curriculares na educação básica no Brasil

A trajetória das políticas curriculares na educação básica do Brasil revela um processo marcado por transformações, debates e tentativas de universalização do acesso e da qualidade na formação dos estudantes. Desde o período colonial até os dias atuais, a configuração dos conteúdos escolares reflete as diferentes orientações político-pedagógicas, as influências de modelos internacionais e as especificidades do contexto brasileiro que são direcionados pelas políticas curriculares. Este panorama busca delinear o histórico dessas políticas, contextualizar e demarcar o contexto da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como, analisar seus impactos na gestão escolar e no currículo formal na educação básica.

1.1 Histórico das Políticas Curriculares na Educação Básica

O desenvolvimento do currículo nas instituições educacionais tem sido discutido e analisado sob diferentes interpretações, a depender das diferentes correntes teóricas que embasam sua implementação. Ao representar o conjunto de conteúdos e experiências que compõem o processo de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino, o currículo sempre esteve associado aos valores e expectativas sociais em meio a constantes transformações (Almeida, 2019).

É relevante destacar que a corrente de pensamento positivista instituída no continente europeu no século XIX teve uma influência significativa nos outros continentes, tendo se consolidado no processo de escolarização no Brasil. O positivismo adentra no Brasil a partir dos filhos da elite econômica que havia estudado na Europa (Oliveira, 2010, p. 9).

A matriz positivista possibilitou novas bases para a compreensão da ciência e do conhecimento a partir dos princípios da ordem e progresso, em que o conhecimento aceitável e verdadeiro seria aquele comprovado pelo método científico. Essa vertente impactou na política e educação brasileira desde a Primeira República com o primeiro presidente Deodoro da Fonseca e posteriormente tornou-se a perspectiva conceitual que dominou o pensamento pedagógico brasileiro.

A história curricular brasileira está intrinsecamente relacionada às mudanças políticas, sociais e econômicas ocorridas ao longo do século XX. No período colonial e imperial, o currículo era basicamente reproduzido de forma transmissiva, centrado na memorização e na disciplina. Com a Revolução de 1930 e o Estado Novo, houve uma tentativa de ajustar a educação às necessidades do Estado e do mercado de trabalho, o que resultou em uma educação fragmentada e de acesso restrito.

No Brasil, na década de 20 observamos um movimento de reformas estaduais que seguem os princípios do “progressivismo”, desenvolvido a partir das ideias pedagógicas de Dewey, cuja influência marcou autores como Kilpatrick, que criou o “Método de Projetos”, o qual tinha como princípio a concepção de que o conhecimento deveria ser conduzido pelos próprios alunos, baseado em suas necessidades do cotidiano, opondo-se aos currículos tradicionais que organizavam os conteúdos em uma sequência lógica e cronológica (Duarte, 2010, p. 41). John Dewey, foi o nome mais conhecido do progressivismo, Segundo Lopes e Macedo (2011) os princípios de elaboração curricular de Dewey:

[...] residem sobre os conceitos de inteligência social e mudança. Ele advoga que o foco do currículo é a experiência direta da criança como forma de superar o hiato que parece haver entre a escola e o interesse dos alunos. Nesse sentido, o progressivismo se constitui como uma teoria curricular única que encara a aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta. O valor imediato das experiências curriculares se apresenta como princípio de organização curricular em contraposição a uma possível utilização futura. O foco central do currículo para Dewey está na resolução de problemas sociais. O ambiente escolar é organizado de modo a que a criança se depare com uma série de problemas, também presentes na sociedade, criando oportunidade para ela agir de forma democrática e cooperativa (Lopes; Macedo, 2011, p. 23).

Essa perspectiva impactou o surgimento do Movimento da Escola Nova no Brasil, na década de 1930, liderado por figuras como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Apesar do peso do Movimento Escolanovista, a partir da década de 1930, foi Ralph Tyler quem dominou o cenário educativo até o início dos anos 1970, no Brasil. Tyler combinou abordagens técnicas e de eficiência com o pensamento progressista. Essa combinação se deu através de uma estratégia que envolvia “a definição de metas e objetivos, além de métodos para avaliar se esses objetivos estavam sendo alcançados, acompanhava experiências que facilitassem a sua realização” (Lopes; Macedo, 2011, p. 44).

Desta forma, a década de 30 e 40 protagonizou o desenvolvimento e difusão das ideias escolanovistas no campo intelectual, porém nas políticas públicas do período observamos essa combinação das abordagens técnicas e de eficiência com o pensamento progressista. Nesse período, as políticas educacionais tiveram uma implementação marcada por um esforço de

combinação com as propostas inovadoras do escolanovismo, que defendiam uma educação mais inclusiva, crítica e voltada para o desenvolvimento integral do indivíduo, com estratégias que buscavam eficiência, controle e disciplina, muitas vezes subordinadas aos interesses do Estado autoritário e às necessidades de manutenção da ordem social vigente. Desta forma,

Demarcavam-se, educacional enfim, os termos de uma política que reconhecia o lugar e a finalidade da educação obediência, e da escola. Por um lado, lugar da ordenação moral e cívica, da do adestramento, da formação da cidadania e da força de trabalho necessárias à modernização administrada. Por outro, finalidade submissa aos desígnios do Estado, organismo político, econômico e, sobretudo, ético, expressão e forma "harmoniosa" da nação brasileira (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p. 26).

Na década de 1960, vislumbrou-se uma maior preocupação com a cultura nacional e a formação integral, impulsionada pelo movimento da reforma educacional. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 trouxe avanços, como a definição de um currículo mínimo nacional, embora sua implementação fosse desigual entre os estados e municípios. Porém, com o golpe e a institucionalização da ditadura civil militar, em 1964 há alterações curriculares

Durante o período da Ditadura Civil Militar (1964 a 1985), as políticas curriculares brasileiras sofreram profundas transformações, refletindo as orientações autoritárias e repressivas do regime. Este período foi marcado por uma intervenção estatal intensa na educação, com o objetivo de centralizar e controlar os conteúdos, as práticas pedagógicas e as orientações ideológicas presentes nas escolas públicas e privadas do país.

Logo após o golpe de 1964, o governo militar implementou uma política educacional que visava alinhar o sistema escolar aos interesses do regime, promovendo uma educação voltada à formação de cidadãos que apoiassem a nova ordem, com ênfase na disciplina, na moral e na ideologia anticomunista. Nesse contexto, as diretrizes curriculares passaram a ser controladas por órgãos centralizados do governo, como o Ministério da Educação e Cultura (MEC), que orientava o conteúdo a ser divulgado em todo o território nacional.

[...] a política educacional se desenvolveu em torno dos seguintes eixos: 1) Controle político e ideológico da educação da educação escolar, em todos os níveis. Tal controle, no entanto, não ocorre de forma linear, porém, é estabelecido conforme a correlação de forças existentes nas diferentes conjunturas históricas da época. [...] Daí os elementos de “restauração” e de “renovação” contidos nas reformas educacionais; a passagem da centralização das decisões e do planejamento. Com base no saber da tecnocracia, aos apelos “participacionistas” das classes subalternas. 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a “teoria do capital Humano”, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma do ensino do 2º grau, através da pretensa profissionalização (Germano, 2000, p.105-106).

Durante esse período, ocorreram tentativas de reformulação curricular que buscavam consolidar uma educação conservadora, centrada na formação ético-moral tradicional e na transmissão de valores ligados ao autoritarismo. Os currículos tornaram-se mais homogêneos e rígidos, privilegiando disciplinas tradicionais como Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, com pouca margem para abordagens críticas ou contextualizadas. Ainda assim, uma forte censura e um clima repressivo limitavam qualquer tentativa de inovação ou de debates pedagógicos mais avançados.

Na década de 1970, sobretudo após a edição da Lei de Diretrizes e Bases de 1º e 2º Grau de 1971, o regime buscou estabelecer maior controle na elaboração dos currículos, reforçando o caráter técnico e profissionalizante da educação básica, como forma de atender às demandas do regime militar por uma mão de obra alinhada com os interesses econômicos e políticos do período. Segundo a lei n.º 5.692/71, que reformulou o 1º e 2º graus com o objetivo de profissionalizar o ensino de todas as escolas públicas e privadas:

Art. 1º. O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (Brasil, 1971, p. 01).

Havia uma exigência maior para que os conteúdos e o ensino fossem direcionados para a formação especial dos estudantes, com o intuito de uma habilitação profissional desses. Conforme Silva (2022), a elaboração dessa lei teve como objetivo aumentar a mão de obra para que ela fosse suficiente, qualificada e de rápida formação. Conforme menciona Constantin Junior (2022) e Saviani (2021), tal proposição de uma educação com ênfase no ensino profissionalizante para atender as necessidades do mercado local, decorre do contexto ditatorial vivenciado à época da elaboração da Lei de Ensino de 1º e 2º, no qual um dos principais dilemas do contexto era a elevação econômica do país (milagre econômico brasileiro) e pela ausência de representantes dos diversos setores nos Conselhos de Educação

Nessa época o país era marcado de um lado, por momentos de extrema censura e repressão e de outro, por um excepcional crescimento econômico, chamado de “milagre econômico”. O que, de acordo com o discurso oficial, solicitava mão de obra qualificada, resultando em uma reforma educacional que atendesse a essa exigência, habilitando aos estudantes competências necessárias para a atuação no mercado de trabalho.

Ao mesmo tempo implementava as diretrizes para a Educação Moral e Cívica, disciplina obrigatória, reforçando uma pedagogia de doutrinação e moralização forçada, conforme o decreto 68.065 de 1971 estabelece:

Art. 2º E instituída em todos os sistemas de ensino, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, visando a formação do caráter do brasileiro e ao seu preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática, com o fortalecimento dos valores morais da nacionalidade.

Art. 3º A Educação Moral e Cívica apoiando-se nas tradições nacionais como finalidade: [...] c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história; e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; f) a compreensão dos direitos e de deveres dos brasileiros e o reconhecimento da organização socio-político econômica do País; g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum; h) o culto da obediência à Lei da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade. (Brasil, 1971).

A ditadura durou de 1964 a 1985, com revezamento de cinco generais na Presidência da República. O campo educacional ficou marcado pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parte dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede de ensino e uma pedagogia “técnica” (Ghiraldelli Júnior, 2006). Segundo Germano (2000),

O elevado grau de analfabetismo e o baixo percentual de escolarização da população economicamente ativa permitem inferir que, nas condições do capitalismo brasileiro, a política educacional pós-64 contribuiu para a exclusão social das denominadas classes populares ou classes subalternas, “aquelas que vivem uma condição de exploração e de dominação no capitalismo, sob múltiplas formas (Wanderley, 1980: 63). Ou seja, a política educacional, de fato, privilegiou o topo da pirâmide (Germano, 2000, p. 22).

Com o avanço do processo de redemocratização no final da década de 1980, o Brasil promoveu uma reavaliação de suas políticas educacionais, culminando na Constituição de 1988, que garantiu o direito à educação pública, secular e de qualidade para todos. Nesse momento, abriu-se espaço para debates acerca de democratização, autonomia e diversidade de projetos pedagógicos, marcando o fim do período autoritário e uma aproximação de um sistema curricular mais plural e participativo.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 mudou os rumos da educação brasileira, uma vez que coloca a Educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a tríple função de garantir a realização plena do ser humano, inseri-lo no contexto do Estado Democrático e qualificá-lo para o mundo do trabalho (Brasil, 1988).

Nos anos 1990, com o processo de redemocratização e descentralização, diferentes regiões passaram a estabelecer seus próprios currículos, reforçando a autonomia local, embora mantendo a existência de uma base comum. Nos últimos anos, o debate sobre o currículo ganhou novos contornos com a crescente ênfase na valorização da diversidade cultural brasileira, na inclusão social e na formação cidadã. Contudo, esse cenário também se

caracterizou por tensões entre a padronização e a autonomia pedagógica, especialmente diante das mudanças impostas por políticas centralizadoras.

1.2 Políticas Públicas Educacionais: A ótica da BNCC para a formação dos estudantes brasileiros

A compreensão das complexidades do sistema educacional brasileiro demanda uma análise aprofundada de conceitos-chave que orientam as práticas pedagógicas, a gestão escolar e as políticas públicas. Esta fundamentação teórica apresenta uma revisão desses conceitos, discute o papel da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações na cena educacional, além de referência às teorias que abordam resistência e autonomia na ação docente. Para compreender as dinâmicas do sistema educacional contemporâneo, especialmente no contexto brasileiro, é fundamental explorar conceitos-chave que estruturam suas práticas, políticas e trajetórias.

Como as escolas públicas representam a principal fonte de formação educacional no Brasil e em diversos outros países, muitos educadores têm contribuído para o fortalecimento do ensino público, propondo novas ideias e ações de acordo com as diferentes necessidades do contexto. Entretanto, nem todos os docentes ou instituições estão totalmente preparados para sua formação adequada ou dispostos a aprimorar suas competências. Assim, muitas nações adotam políticas específicas de formação de professores visando garantir uma educação de qualidade.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/1996) regula o funcionamento das instituições de ensino, estabelecendo os princípios que orientam o sistema educacional do país, de acordo com a Constituição Federal. A LDB 9394/96 apresenta diversos dispositivos voltados à formação docente. Ao definir novas diretrizes para essa formação, é possível aprimorar significativamente tanto a quantidade quanto a qualidade dos programas de formação oferecidos. Segundo a legislação:

Art. 62. A formação de professores para atuar na educação básica será realizada em nível superior, mediante cursos de licenciatura plena, sendo permitida, como requisito mínimo, a formação oferecida em nível médio na modalidade normal, para o ensino na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. (Redação atualizada pela lei nº 13.415/2017)

Art. 63. Os institutos superiores de educação deverão ofertar:

I - cursos de formação de profissionais para a educação básica, incluindo o curso normal superior, voltado para a formação de docentes na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica destinados a graduados que queiram atuar na educação básica;

III - programas de educação continuada para profissionais que atuam na área de educação em diferentes níveis. (Brasil, 1996)

Assim, há uma expectativa elevada por parte da sociedade brasileira em relação à qualidade do sistema escolar. Muitas pessoas creem que a excelência do ensino está, sobretudo, ligada à qualificação dos professores. Por isso, há uma convicção de que, para garantir um sistema educativo eficiente, os profissionais devem receber uma formação adequada, adquirindo conhecimentos, habilidades e experiências que os capacitem a promover uma aprendizagem de significado para seus alunos.

De modo semelhante, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um conjunto de orientações pedagógicas criado pelo Ministério da Educação, tendo sua homologação oficial em 2017. Essa base foi elaborada com a colaboração de especialistas do próprio Ministério, professores e técnicos das secretarias de educação, indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com o objetivo de orientar todos os níveis de ensino no Brasil. A BNCC (2017) visa promover uma maior uniformidade na educação, funcionando como um referencial para estados e municípios. Ela determina o conteúdo que deve ser abordado em cada etapa da formação e oferece diretrizes para o ensino, além de estabelecer um currículo comum ao nível federal, estadual e municipal.

No que tange à formação de professores, a BNCC (2027) indica que, para o Ensino Fundamental e Médio, essa responsabilidade é da União.

A principal tarefa dessa esfera de governo será a revisão da formação inicial e continuada dos docentes, de modo a alinhá-las às orientações da BNCC. Essa iniciativa é fundamental, pois a União é quem regula o ensino superior, o estágio de formação desses profissionais. A relevância de investir na formação docente é reforçada por evidências de que a qualidade dos professores e demais profissionais da escola influencia diretamente no sucesso dos alunos, tornando essa ação essencial para a implementação eficaz da BNCC (Brasil, 2017-2018, p. 21).

Nesse sentido, destacam-se trechos do terceiro documento oficial da BNCC publicado pelo MEC em abril de 2017:

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e contribuirá para o alinhamento de outras políticas e ações, tanto no âmbito federal quanto estadual e municipal, relacionadas à formação de professores, avaliação, elaboração de materiais didáticos e critérios para a infraestrutura adequada ao desenvolvimento da educação (Brasil, 2017, p. 08).

Com essa perspectiva, percebe-se uma tentativa de harmonização entre a BNCC (2017) e as diferentes políticas educacionais que atuam nas escolas de educação básica brasileira. As políticas educacionais representam o conjunto de decisões, ações e diretrizes adotadas pelos

gestores públicos e organizações sociais com o intuito de orientar o funcionamento do sistema de ensino. Segundo Betts (2002), essas políticas formam um quadro normativo que influencia diretrizes curriculares, formação de professores, avaliação, gestão e financiamento. Elas refletem interesses políticos, econômicos e culturais, podendo promover avanços, mas também gerar tensionamentos, especialmente quando há conflitos entre centralização e autonomia. No Brasil, por exemplo, as recentes políticas têm se concentrado no discurso de universalização do acesso, na melhoria da qualidade e na padronização de conteúdos, muitas vezes influenciadas por agendas nacionais e internacionais. O que vai ditando a constituição dos currículos das escolas brasileiras.

Alguns autores como Dermeval Saviani (1997, 2007), apesar de terem uma teoria crítica, enfatizam a constituição de um currículo clássico, onde a educação deve ser para todos, e tendo em vista a transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Para ele, o currículo é a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Logo, currículo é uma escola em funcionamento e para existir a escola, não basta a existência do saber sistematizado, mas também viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação inseridos em um sistema educacional.

Desta forma, este sistema é tratado como reprodutor da ordem social hegemônica que, por meio da “violência simbólica”, distribui de forma regulada o capital cultural. O currículo, sob uma perspectiva sociológica, é entendido como um conjunto de experiências, conhecimentos e valores planejados para promover o desenvolvimento do estudante (Gadotti, 2003). Não se trata apenas de uma lista de conteúdos, mas de uma construção social que reflete as ideologias, valores e interesses da sociedade. Sua elaboração envolve escolhas político-pedagógicas, podendo variar de acordo com o contexto e a visão do que se considera fundamental para a formação de indivíduos. Atualmente, a tendência é de uma orientação voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades, articulando o saber disciplinar com as demandas de uma sociedade em transformação.

2. Descrição da Implementação da BNCC e suas Etapas

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, representou uma tentativa de unificação do currículo na educação básica brasileira, promovendo uma orientação centralizada que busca padronizar os direitos de aprendizagem em todo o território nacional. Sua elaboração, realizada pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação, passou por fases de consulta pública, adaptação curricular e

incorporação pelas redes estaduais e municipais. Este processo tem ocasionado diferentes configurações e respostas nas diversas regiões do país, refletindo a complexidade de uma política de implementação territorialmente heterogênea.

Porém, a resistência docente às diretrizes da BNCC emerge como um reflexo das contradições inerentes a esse modelo. Essa resistência não se limita a uma rejeição cega ao documento, mas pode ser interpretada como uma recontextualização crítica da política curricular. Como Bernstein (2000) aponta, a recontextualização é um processo pelo qual as práticas pedagógicas são reinterpretadas de acordo com as condições específicas de cada contexto, levando em conta as experiências, culturas e saberes locais. Nesse sentido, as ações de resistência dos professores representam uma forma de preservar a autonomia enquanto mediadora ativa na construção do currículo, buscando ajustá-lo às realidades socioeconômicas e culturais de suas comunidades de forma crítica e criativa.

Ao mesmo tempo, essa resistência está fortemente relacionada ao caráter mercadológico e empresarial que permeia a BNCC, centrada na formação por competências e habilidades, muitas vezes dissociadas de um projeto de formação integral e emancipadora. Os docentes, como sujeitos históricos e sociais, e que possuem uma formação inicial e/ou continuada que os permitem ter um olhar mais crítico percebem que essa orientação tende a reduzir a educação a uma lógica de produtividade, controlada por critérios de eficiência e avaliação baseada em resultados padronizados, configurando uma visão de escola alinhada aos interesses do capital e às demandas do mercado. Essa percepção gera tensões que se manifestam na forma de debates e ações de resistência, expressando o desejo de uma maior autonomia para incorporar saberes, culturas e práticas pedagógicas locais.

Para Freitas (2018) tal processo de resistência é demarcado pela luta coletiva para garantir condições adequadas para o magistério; o combate contra a desprofissionalização do magistério e introdução de políticas para melhorar a qualidade da educação *com* os professores e estudantes, e não *contra* eles; a busca pela democratização das relações internas entre professores, estudantes e a própria gestão das escolas; e a oposição aos processos de padronização da educação que eliminam experiências inovadoras e impõem padrões culturais arbitrários que marginalizam, excluem e, além disso, destroem especificidades de culturas locais.

Conforme as formulações de Bernstein, a autonomia docente não deve ser entendida como uma liberdade arbitrária, mas como uma capacidade de recontextualizar criticamente as orientações externas, adotando uma postura de autonomia contextualizada. Essa dinâmica

implica que os professores atuem como agentes de transformação, dialogando com as políticas, mas também ressignificando e adaptando seus conteúdos e métodos às especificidades dos seus contextos de atuação. Assim, a resistência é uma estratégia de preservação e revitalização da cultura pedagógica local, reforçando a ideia de uma autonomia que seja sempre mediada pelo conhecimento de suas condições históricas e socioculturais.

Portanto, as ações de resistência não anulam a necessidade de políticas orientadoras, mas denunciam a implementação de um projeto curricular que, ao priorizar uma lógica de mercado, reprime e homogeneiza as diferentes formas de organizar e fazer a escola. Essas ações revelam que o processo de recontextualização crítica, no entendimento de Bernstein, é fundamental para que a escola possa exercer sua dimensão transformadora e emancipadora, resistindo às tentações de uma educação padrão e mercantilizada. Assim, a autonomia docente, compreendida nesse sentido, fortalece a possibilidade de uma educação contextualizada, dialógica e capaz de responder às especificidades da sociedade brasileira, promovendo uma reconexão entre a formação do professor, o currículo e as demandas sociais.

3. Impactos na Gestão Escolar e no Currículo Formal

Os desdobramentos da implementação da BNCC (2017) têm provocado reflexões críticas sobre sua influência na gestão escolar e na ordem do currículo formal. De um lado, a BNCC (2017) busca promover maior homogeneização do currículo na tentativa de proporcionar uma maior equidade, ao propor que todos os estudantes tenham acesso a um conjunto mínimo de conhecimentos e habilidades essenciais. Por outro, essa centralização pode limitar a autonomia das escolas e professores na elaboração de práticas pedagógicas ajustadas às especificidades locais e culturais.

A gestão escolar compreende as ações de planejamento, organização, direção e avaliação que visam garantir a operacionalização da proposta pedagógica. Libâneo (2001) destaca que uma gestão democrática e participativa é fundamental para promover maior autonomia às escolas, ampliar o diálogo entre professores, estudantes e comunidade, e promover a inclusão social. Contudo, a centralização de diretrizes nacionais e políticas de controle muitas vezes tensionam esse ideal, impondo rotinas mais burocráticas e restringindo a autonomia gerencial e pedagógica. Assim, a gestão atua como mediadora entre as políticas e a prática diária na escola.

Na gestão escolar, a adoção da BNCC (2017) demanda uma reorganização das atividades administrativas, do planejamento pedagógico e da formação de equipes docentes.

Essa transformação exige maior ênfase na formação continuada e na elaboração de materiais que dialoguem com o documento. No entanto, a sua implementação pode gerar tensões entre a gestão democrática e a necessidade de alinhamento com as diretrizes nacionais, podendo contribuir para uma gestão mais burocrática e menos participativa.

No que se refere ao currículo formal, a BNCC (2017) reforça uma estrutura de aprendizagens organizada por competências e habilidades, substituindo modelos baseados apenas em disciplinas. Essa abordagem busca promover uma aprendizagem mais integrada, contextualizada e voltada para o desenvolvimento de competências de vida. Todavia, ela também levanta questionamentos acerca da possibilidade de fragmentação das práticas pedagógicas, da sobrecarga de conteúdo e da perda de espaços para as diversidades culturais e regionais.

O que impacta no trabalho do professor que é uma atividade complexa, que envolve ações de planejamento, implementação, avaliação e relacionamento com a comunidade escolar. Segundo Tardif (2014), os professores são sujeitos de múltiplas possibilidades de resistência e inovação, e sua autonomia está relacionada à capacidade de adaptar e criar práticas pedagógicas que atendam às especificidades de seus alunos. Apesar de os sujeitos docentes enfrentarem pressões por conformidade às políticas institucionais e curriculares, sua ação pode ser de resistência e de valorização de suas próprias experiências profissionais e culturais.

Considerações finais

A análise acerca das discussões sobre os princípios e concepções curriculares demonstra o necessário movimento pela integração das diversas áreas do conhecimento nas instituições educacionais, isto implica na luta contra o distanciamento entre teoria e prática que ainda permanecem nos contextos educativos. Para romper com tal perspectiva faz-se necessário a articulação entre os gestores escolares, professores, pais e alunos, o que contribui para uma visão mais ampla da realidade escolar e poderá garantir que a educação seja um espaço constituído pela diversidade de ideias. Neste contexto não tem como desvincular a importância do currículo para o planejamento docente, uma vez que é ele que organiza os conhecimentos e define os conteúdos entre o que se aprende e o que se ensina, por isso deve favorecer o processo de ensino e aprendizagem de forma clara, crítica, autônoma e democrática em prol do ensino qualitativo. As propostas curriculares contemporâneas abarcam ideologias diversas que se constituíram ao longo do tempo, e essas ideologias são demarcadas por distintas teorias pedagógicas que substancialmente influenciam a organização do trabalho pedagógico e gestão.

O currículo se constitui ao mesmo tempo em espaço de produção e difusão de saberes, conhecimentos e visões de mundo, na medida em que se configura como espaço de relações e interações (sociais, políticas, culturais, étnicas, raciais, de gênero e profissionais), onde esses saberes, conhecimentos e visões de mundo se estruturam, definem-se e se organizam. Nessa perspectiva, o currículo é também, por sua natureza e sentido histórico, essencialmente formativo. Pelos conhecimentos que por meio do currículo se produzem e reproduzem e pelas relações que nele e a partir dele se constroem e reconstrói, o currículo educa e se define não apenas pelos conteúdos que transmite, mas também por práticas e relações, dentro e fora da escola e sala de aula.

Ao longo deste artigo, buscou-se analisar a trajetória das políticas curriculares no Brasil, com ênfase em seus impactos na formação docente e na gestão escolar. A análise revelou um panorama complexo, marcado por tensões entre a centralização e a autonomia, a padronização e a diversidade, e as demandas do mercado e a formação integral.

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um marco nesse cenário, com o objetivo de unificar o currículo e garantir uma base comum de conhecimentos e habilidades para todos os estudantes. No entanto, a BNCC também suscita críticas, especialmente em relação à sua orientação neoliberal, que prioriza a padronização, a fragmentação do conhecimento e uma lógica de mercado na política curricular.

Diante desse contexto, é fundamental que as escolas e os professores atuem como mediadores críticos, reinterpretando as orientações externas e adaptando-as às especificidades de seus contextos de atuação. A resistência docente, nesse sentido, não deve ser vista como uma rejeição cega à BNCC, mas como uma forma de preservar a autonomia e garantir uma educação contextualizada, dialógica e capaz de responder às demandas da sociedade brasileira.

É preciso reconhecer que a educação é um campo de disputas, onde diferentes interesses políticos, econômicos e sociais estão em jogo. A BNCC (2017), como política curricular, não é neutra, mas reflete uma determinada visão de mundo e de sociedade. Por isso, é importante que os educadores estejam atentos aos seus pressupostos e implicações, buscando construir práticas pedagógicas que promovam a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de transformar a realidade.

Em suma, a trajetória das políticas curriculares no Brasil é um processo contínuo e dinâmico, que exige um olhar atento e crítico por parte de todos os envolvidos na educação. A BNCC representa um desafio e uma oportunidade para repensar o currículo e a formação docente, porém ela deveria garantir o currículo como processo dialógico que abarque a



emancipação humana em sua totalidade, ressaltando a criticidade como garantia para usufruir dos direitos e conhecer os seus deveres, condições estas que favorecem a superação das desigualdades sociais, culturais, econômicas. Assim, cada disciplina, ciência, matéria e conteúdo que compõem as bases curriculares de cada etapa educativa possuem um currículo por assim dizer, entretanto estas disciplinas precisam dialogar umas com as outras a fim de extinguir ou minimizar a fragmentação curricular visualizada na educação vigente.

Referências

ALMEIDA, S. C. D. Convergências entre currículo e tecnologias. Curitiba: **Intersaberes**, 2019.

BERNSTEIN, B. **Pedagogy, symbolic control and identity**: Theory, research, critique (revised edition). Londres: Rowman & Littlefield, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 outubro de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: nov. 2024.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

CONSTANTIN JÚNIOR, C. J. **Ensino Médio no Brasil: análise documental das reformas no período entre 1931 e 2017**. 2022. 318f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP) /Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara – SP, 2022.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2010. p. 39-63.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

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



GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, C. G. A matriz positivista na educação brasileira: Uma análise das portas de entrada no período Republicano. **Diálogos Acadêmicos**: Revista Eletrônica da faculdade Semar/Unicastelo, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo, Cortez, 1991.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2014.



Contexto de influência na política de formação de professores: agendas para uma formação dita de excelência¹

Context of influence on teacher training policy: agendas for excellent training

Taysa Paganotto Lemes²
Maria Gabriela Ferreira Pereira³
Geniana dos Santos⁴

Resumo:

Este artigo tem como tema a atuação internacional nas políticas curriculares de formação de professores, mais especificamente de pedagogos, e objetiva compreender o contexto da formação inicial de pedagogos na Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), bem como a influência de organismos internacionais na produção dessa política. Os procedimentos adotados foram de cunho bibliográfico e documental. A discussão se ancora na perspectiva discursiva de currículo proposta por Lopes e Macedo (2011), permitindo problematizar as redes políticas e as convergências existentes entre política educacional nacional e internacional, no tocante às reformas curriculares. Ainda como aporte teórico-analítico, contribuíram para a discussão os autores: Santos, Borges e Lopes (2019); Figueiredo e Medeiros (2023); Ball (2001, 2022); e Guirado (2022). Enquanto resultados, percebemos disputas em torno das políticas voltadas para a formação docente, o que nos fez identificar os sentidos de educação e de docência compreendendo a função da educação para organismos multilaterais, a qual reverbera nas políticas curriculares nacionais.

Palavras-chave: BNC-Formação; Organismos Internacionais; Reforma Curricular; Pedagogia.

Abstract:

This article addresses international involvement in curricular policies for teacher training, specifically for pedagogues. It aims to understand the context of the initial training of pedagogues within the National Common Base for the Initial Formation of Basic Education Teachers (BNC-Formação) framework, as well as the influence of international organizations on the development of this policy. The procedures adopted were bibliographic and documentary. The discussion is anchored in the discursive perspective of curriculum proposed by Lopes and Macedo (2011), which allows for an exploration of the political networks and the existing convergences between national and international educational policies concerning curriculum reforms. The theoretical and analytical contributions to the discussion include works by the authors: Santos, Borges, and Lopes (2019); Figueiredo and Medeiros

¹O presente artigo é parte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida pela primeira autora intitulada “*A formação inicial de professores no contexto da BNC-Formação entre os anos de 2015 e 2024: reflexões sobre sentidos de competência*” desenvolvida junto à linha de pesquisa Formação de Professores, Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas e ao Grupo de Pesquisa Curriculares e Discurso (GPCeD) do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

²Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pedagoga da rede municipal de Cuiabá, MT. Integrante do Grupo de Pesquisa Curriculares e Discurso (GPCeD). Bolsista CAPES. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6910-0083> E-mail: taysalemes@hotmail.com.

³Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pedagoga. Integrante do Grupo de Pesquisa Curriculares e Discurso (GPCeD). Bolsista CAPES. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-1925-6925> E-mail: gabriela.ferreirap1620@gmail.com.

⁴Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Docente na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFMT), na linha de pesquisa: Formação de Professores, Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas. Líder do Grupo de Pesquisa Curriculares e Discurso (GPCeD). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6926-0132>. E-mail: geniana.santos@ufmt.br.

(2023); Ball (2001, 2022); and Guirado (2022). The results reveal disputes surrounding policies aimed at teacher training, leading us to identify the meanings of education and teaching as understood by multilateral organizations, which in turn influence national curricular policies.

Keywords: BNC-Formação; International Organizations; Curricular Reform; Pedagogy.

Introdução

Este estudo é parte de uma pesquisa que tem como objetivo compreender o contexto da formação inicial de pedagogos a partir da BNC-Formação, bem como a influência de organismos internacionais na produção dessa política. Para o proposto, a partir da leitura de documentos publicados por essas organizações, artigos, teses e dissertações que versam sobre o assunto, buscou-se uma relação com a Resolução CNE/CP n.º 02/2019 (Brasil, 2019), que institui a BNC-Formação, salientando que, independentemente do governo em atuação, o Brasil continua a atender aos mecanismos de regulação transnacional no que tange ao processo de elaboração das políticas para a formação de professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores para Educação Básica e a BNC-Formação, aprovada em 2019, delineiam um cenário composto por disputas em torno de um conjunto de outros documentos prescritivos que vêm direcionando a Educação Básica e a formação docente na última década. Diante disso, faz-se necessário compreendermos os sentidos que transpõem as diretrizes para a questão educacional atual, bem como seus pontos de ancoragem. Para tal, é preciso analisar as perspectivas estabelecidas nos discursos e nos documentos dos organismos internacionais multilaterais, de modo a apresentar como tais aspectos estão expressos em seus projetos formativos e nas propostas apresentadas para as políticas públicas de formação de professores. Consideramos importante saber quais são as concepções adotadas para a educação e como essas perspectivas chegam até as políticas públicas educacionais e a formação de professores, o que torna pertinente refletir sobre quem são esses atores, quais são os interesses que eles defendem e como seus posicionamentos estão cotejados com o capitalismo globalizado.

Ball (2022, p. 34) considera a existência de uma agenda mundial quanto às decisões político-econômicas neoliberais, de modo que a instauração das ações formativas ocorre em meio às interconexões constituídas com o propósito de atender aos interesses comuns de determinados grupos dessa agenda global influenciada pelos discursos e pelos documentos produzidos pelo Banco Mundial (BM), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), além de outras regulamentações assentadas no âmbito do Banco

Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da Organização Mundial do Comércio (OMC).

Para expormos aspectos referentes aos organismos internacionais, deslindamos o contexto da criação dessas organizações, visto que tal compreensão fornece pistas para entender o modo como é exercida a influência de regulação quanto às questões político-econômicas na educação.

Este artigo está estruturado em três tópicos, além da introdução e conclusões: no primeiro, “Contextualizando a relação entre desenvolvimento econômico a partir do desenvolvimento humano”, analisamos a produção discursiva de organismos/organizações internacionais dentro de seu processo constitutivo; no segundo, “Política curricular, reforma e ciclo de políticas”, problematizamos os discursos presentes nas políticas educacionais que se orientam a partir das políticas internacionais; no terceiro, “A BNC-Formação e seu contexto de influência”, apresentamos como os discursos, em território de disputa, materializam-se nos textos normativos da educação brasileira.

Para fundamentar a discussão em tela, recorreremos às perspectivas discursivas das políticas curriculares propostas por Lopes e Macedo (2011), buscando problematizar as convergências existentes entre política educacional nacional e internacional no tocante às reformas curriculares.

Por fim, intentamos contextualizar e problematizar os movimentos e as disputas em torno das políticas voltadas para a formação docente, identificando os sentidos de educação e de docência e compreendendo a função da educação para os organismos multilaterais, a qual reverbera nas políticas curriculares nacionais.

1. Contextualizando a relação entre desenvolvimento econômico a partir do desenvolvimento humano

Considerando que o ideário dos contextos supramencionados é disseminado para as mais variadas áreas de atuação formativa, é salutar entender seus efeitos para o desenvolvimento das políticas públicas educacionais e de formação de professores. Neste estudo, optamos por analisar mais especificamente a produção discursiva da UNESCO, da OCDE e do BM por possuírem diretrizes voltadas à formação docente. E, em virtude de essas agências atuarem com objetivos muito específicos, obedecendo a uma espécie de escalonamento, na atuação quanto às orientações e concepções para a educação, tal como nos aponta Guirado (2022), tais produções discursivas acabam:



[...] revelando que inicialmente os direcionamentos educacionais eram provenientes da UNESCO, depois o BM passou a intensificar a sua ação, culminando em direcionamentos para docência e na influência da OCDE quanto às aplicações sistemáticas de avaliação da educação em nível global (Guirado, 2022, p. 357).

Ainda de acordo com Guirado (2022), a UNESCO apresenta uma orientação mais formativa, o BM apresenta questões ideológicas⁵ e a OCDE intensifica os aspectos econômicos como parâmetros para o direcionamento educacional, utilizando-se de pesquisas específicas que vão mensurar a aprendizagem dos estudantes, como é o caso do *Programme for International Student Assessment* (PISA), além de concentrarem atenção quanto ao ambiente de ensino e aprendizagem, às condições de trabalho e às capacidades profissionais dos docentes, por meio da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS – *Teaching and Learning International Survey*).

Guirado (2022, p. 359) afirma ainda que essas agências internacionais foram idealizadas a partir da Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, mais conhecida como Conferência de Bretton Woods⁶, que foi convocada pelo então presidente dos Estados Unidos, Franklin Delano Roosevelt. Essa conferência teve início no dia 1º de julho de 1944 e ocorreu no Hotel Mount Washington, na cidade de Bretton Woods, no estado de New Hampshire, nos Estados Unidos, reunindo 730 delegados de 44 países que faziam parte dos Aliados, entre eles o Brasil, que haviam feito oposição aos países que compunham o Eixo durante a Segunda Guerra Mundial (Guirado, 2022, p. 359).

O relatório final da conferência veio em 27 de dezembro de 1945. Conforme sugestão do subsecretário de Finanças dos Estados Unidos, Harry Dexter White, foi assinada, na cidade de Bretton Woods, a ata de criação do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, que posteriormente ficaria conhecido como Banco Mundial (BM). No mesmo documento, também ficou registrada a criação do Fundo Monetário Internacional (FMI). Em um cenário de pós-guerra, o objetivo era reconstruir o capitalismo mundial através de um sistema de regras que fosse capaz de regulamentar a política econômica internacional já enfraquecida, o que levou diversos países à profunda recessão e hiperinflação.⁷

⁵ Entendemos que essa separação entre o que é ou não ideológico esbarra na impossibilidade de distinção, uma vez que, ao acusar algo de ideológico, o seu oposto não seria menos ideológico (Žižek, 1996).

⁶ As informações históricas sobre a Conferência de Bretton Woods podem ser acessadas na obra disponível nas referências.

⁷ Lessard e Carpentier (2016), no livro “Políticas Educativas”, também explanam sobre esse contexto de desenvolvimento econômico sustentado pelo desenvolvimento educacional, destacando a fé no que seria designado como os Trinta Gloriosos, período em que se projeta uma revolução educacional após o pós-guerra.

Segundo informações disponibilizadas no site da UNESCO⁸, a representação da organização na região da América Latina e do Caribe iniciou-se em 1964, ano de abertura de um escritório com sede em Brasília, onde as atividades se iniciaram de fato em 1972. A UNESCO, de acordo com Guirado (2022, p. 360), “[...] foi a maior influenciadora e mediadora das questões e financiamentos educacionais ao longo dos anos de 1960 e 1970 na América Latina, incluindo o Brasil.”.

O Departamento de Educação do BM foi criado nos anos de 1960, mas o banco começou a ampliar a sua ação educacional a partir dos anos de 1970, que, de acordo com Guirado:

[...] foi quando as orientações da UNESCO entraram em conflito com as determinações ideológicas do BM, tanto em relação aos direcionamentos da educação, quanto aos posicionamentos adotados pela Organização das Nações Unidas (ONU) diante dos movimentos anti-intervencionistas, o que levou a uma diminuição das verbas que o BM destinava às agências da ONU e a intensificação da ação do banco nas questões formativas a partir dos anos de 1980, fazendo com que o BM passasse a ser o maior financiador da educação mundial (Guirado, 2022, p. 360).

A partir de 1997, a OCDE deu início à influência sobre a educação com a criação do PISA, com a finalidade de avaliar os sistemas educacionais dos países membros da organização. Em 2007, criou o Comitê de Políticas Educacionais (EDPC – *Education Policy Committee*) para tratar de suas ações educativas, mas somente a partir de 2000 percebeu-se com mais ênfase que as políticas educacionais passaram a ser instrumento de regulação transnacional e nacional, sendo parte de um processo para legitimar a atual fase de acumulação flexível, financeira e neoliberal do capital (Guirado, 2022, p. 362).

2. Política curricular, reforma e ciclo de políticas

A profissão docente tem passado por diferentes significações no contexto atual. Tais significações se instauram em uma arena de luta e negociação em que alguns significados se tornam preferenciais em detrimento de outros, conforme assinalam Lopes e Macedo (2011, p. 251). Nesse sentido, a busca por uma identidade fixada para essa profissão mostra-se, constantemente, um motivo de disputa que ocorre em um cenário cultural/discursivo. Ainda para Lopes e Macedo (2013, p. 75), identidades surgem de contextos históricos particulares, entram em crise, em negociação e se estabilizam mediante processos discursivos de estabilização.

Toda formação encerra um projeto de ação que não pode ser entendido como algo neutro ou desprovido de ideologia. Formação, desse modo, consiste em território

⁸ Site da UNESCO em português, com informações disponíveis nas referências.

materializado/habitado por projetos próprios ou particulares, ou ainda, como para Lopes e Macedo (2011, p. 252), espaço em que identidades afloram, são estabilizadas e se sobrepõem às demais identidades.

Nesse sentido, com base em Leher (2003), busca-se compreender as motivações centrais — de ordem econômica e ideológica — que impulsionaram as reformas educacionais promovidas pelo Banco Mundial e sua relação com as diretrizes educacionais globais. A crise estrutural do capitalismo na década de 1970, caracterizada pelo aumento das dívidas externas e pela desvalorização das commodities, culminou no esgotamento da estratégia vinculada à relação segurança-pobreza. Nesse contexto, o Banco Mundial, ao conceder empréstimos orientados por interesses geopolíticos e diante da crise da dívida de 1982, ampliou sua influência ao impor reformas neoliberais e programas de ajuste estrutural.

Durante as décadas de 1980 e 1990, até mesmo os países inicialmente resistentes, como o Brasil sob os governos Collor e Cardoso, aderiram à agenda neoliberal, promovendo o desmonte do Estado de bem-estar social sob o argumento da inevitabilidade da globalização. Essa nova configuração, sustentada pelo chamado *Consenso de Washington*, baseou-se na premissa de que o mercado e o conhecimento seriam os principais motores do progresso. Nessa perspectiva, o Banco Mundial passou a conceber a educação como um capital estratégico, submetido à lógica de mercado.

A concepção de “capital humano” foi, então, ressignificada. O conhecimento deixou de ser um bem individual e passou a ser tratado como um recurso administrado por setores de interesse econômico. Dessa forma, a relação entre conhecimento e ordem liberal constituiu o núcleo das propostas do Banco Mundial para a educação durante a década de 1990. Assim, na “[...] nova era do capitalismo, o principal capital é o intelectual e, por isso, a educação, na condição de capital, tornou-se assunto de *managers* e não mais de educadores” (Leher, 2003, p. 25).

Com a “Conferência Mundial de Educação Para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, os processos educativos para o trabalho e a defesa de novos agentes na oferta e na regulação da educação eram discursos amplamente difundidos e comumente relacionados às políticas docentes. Nesse sentido, opera um discurso que colocava em xeque a qualidade da formação de professores, que deveriam ser eficazes/excelentes. Assim, o professor deveria se preocupar somente com os resultados da sua atuação escolar e o desempenho dos estudantes, desconsiderando as reais condições político-econômicas que os produzem.

Em um dos recursos discursivos apontados em documentos publicados pelo BM (“Professores excelentes”) também chama a atenção o excessivo número de tabelas e gráficos, dando um ar de cientificidade ao documento, uma tentativa de tradução da razoabilidade dos números para as políticas educacionais. O pressuposto defendido no texto também merece considerações. Os professores retratados naquele contexto histórico (assim como os atuais) não eram excelentes, na verdade, eles concretizaram um problema organizacional.

No documento “Professores excelentes”, de Bruns e Luque (2014), o controle do tempo de instrução era pensado como um novo desafio para a educação, pois o ritmo com que os professores, malformados, instruíam seus alunos não denota eficácia e eficiência de ensino. Com léxicos da área organizacional, o documento reorganiza a maneira de pensar a educação, impondo uma lógica empresarial de ‘tempo é dinheiro’, sentida como deslocada, retificada em diferentes documentos educacionais do nosso tempo, em conformidade com o que estudaram Santos, Craveiro e Destro (2023) sobre a intervenção do “Todos pela Educação” no âmbito educacional. Nesse sentido, a qualidade passa a ser ressignificada pela quantidade de tempo de instrução e currículo como norma (textualidade da política) que conduz esse ensino, determinando conteúdos e métodos de ensino.

Outro significado que desponta na discussão sobre os excelentes professores do BM está atrelado ao campo da competitividade, da capacidade de cada sujeito bater seu recorde. Segundo Santos, Borges e Lopes (2019, p. 241): “[...] nessas políticas, opera-se a partir da lógica dos resultados obtidos via mensuração e ranqueamento institucional”. Ainda segundo as autoras, esses discursos estão fixados em níveis globais e locais, não sendo parte de uma realidade somente brasileira, mas algo que se expressa “[...] de forma conectada às ações e agendas de países signatários, visando a um projeto de sujeito global, competente, pacificado, pró-ativo e competitivo.”.

Na empiria que tomamos como foco deste trabalho, encontramos mecanismos de responsabilização docente por meio de avaliações de desempenho, que, por sua vez, são agregadas às políticas de remuneração e progressão na carreira.

Observando novamente o Banco Mundial⁹, temos os posicionamentos que tangem à responsabilidade e à autogestão de si, desse modo:

[...] tornar as escolas e professores mais responsáveis pelos resultados, especialmente pelos resultados da aprendizagem, tornou-se um desafio central para os formuladores

⁹ Termo traduzido pelas autoras.

Na visão do BM, tais políticas se justificam pela precariedade e pelo despreparo dos professores “responsáveis” pelo baixo desempenho escolar dos alunos. No que tange à formação, destacam-se estratégias de desqualificação das universidades e da formação por elas ofertadas, a “educação formal” fornecida pelas universidades, de acordo com o documento, promove um desempenho acadêmico considerado ineficiente, pois ele não corresponde com as exigências do mercado. Bruns e Luque avaliam que:

[...] altos níveis de formação, mas habilidades cognitivas precárias. A educação formal dos professores continuou a aumentar na região da América Latina e do Caribe. Em 1995 somente 19% dos professores do ensino fundamental no Brasil tinham diploma universitário; em 2010 essa percentagem atingiu 62%. Em todos os 10 países da América Latina e do Caribe para os quais há dados comparáveis de pesquisas domiciliares, o nível de educação formal dos professores hoje é mais elevado do que o de todos os outros profissionais e técnicos e consideravelmente mais alto do que o dos trabalhadores administrativos. No entanto, o aumento da Educação formal é prejudicado pela evidência de que os indivíduos que ingressam no magistério na América Latina são academicamente mais fracos do que o promédio global de estudantes do ensino superior (Bruns; Luque, 2014, p. 7).

Embora sejam muitos os aspectos abertos nessa construção discursiva, retomamos alguns deles como elementos necessários à reflexão. Para Santos, Borges e Lopes, esse conjunto significativo faz parte de uma gramática reformista que se impõe às políticas de formação de professores.

São discursos reformadores que, nas últimas décadas, colocam como desafios a superação desse cenário via política de *accountability*. Esta política é ancorada em relações de causa e efeito: aprimoramento da avaliação visando à produção de resultados objetivos capazes de identificar e responsabilizar atores e seus processos de ensinar. Sendo assim, a formação de professores tem sido um dos alvos preferenciais dessas políticas (Santos; Borges; Lopes, 2019, p. 241).

As reformas educacionais brasileiras propostas por meio de normativas e deliberações provenientes dos documentos nacionais e internacionais expõem as competências profissionais docentes para ensinar e fazer aprender como possibilidade de superar as desigualdades educacionais, contudo não levam em consideração os contextos complexos marcados pelas dificuldades, disparidades e vulnerabilidades sociais.

Além disso, em nossa argumentação, são discursos que significam currículo e experiência curricular como conteúdos formais capazes de promover ascensão social por meio da escolarização. O professor e sua formação passam a ser o foco principal das políticas educacionais, onde podemos identificar a demanda por regulação no “saber fazer” e no currículo de formação docente.

Os sentidos expressos então são compreendidos e problematizados por Figueiredo e Medeiros (2023, p. 86). As autoras destacam que tais significados “[...] não expressam uma objetividade que antecede ao discurso da política, mas se constituem na relação com uma articulação discursiva de demandas que possibilita que a prática docente alcance centralidade”.

Para as autoras, as políticas de formação de professores brasileiras:

[...] se constituem em contexto de desigualdade educacional significada como desigualdade de desempenho nos indicadores de avaliação de rendimento da educação básica, articulando demandas: por educação integral para todas as identidades brasileiras, através de uma educação básica que assegure o direito de todos a aprendizagens essenciais; e pela melhoria da qualidade do ensino para a aprendizagem na idade adequada a cada etapa escolar, expressa nos resultados de aprendizagem garantidos pela mudança da educação a ser promovida pelo currículo da educação básica. Nesse contexto discursivo constitui-se a demanda pela regulação da formação e do exercício profissional docente, via centralização curricular da formação de professores, para garantir o desempenho desejado dos estudantes (Figueiredo; Medeiros, 2023, p. 87).

Para Lopes (2015, p. 86), “política remete muito mais a conflito do que a consenso, muito mais a produção de sentidos e movimentos diferentes do que a definição de universalismos categóricos e de regras de organização”. Seguindo o movimento da teoria curricular em uma perspectiva discursiva, e a abordagem do ciclo de políticas, é possível compreendermos que, em um movimento cíclico, estamos constantemente produzindo políticas de currículo nas experiências e em processos de tradução da intencionalidade de implementação de textualidades da política (um trabalho da ordem do impossível), um movimento que refrata a “luz” para o problema da formação de professores.

3. A BNC-Formação e seu contexto de influência

O ciclo de políticas é uma abordagem formulada pelos sociólogos ingleses Stephen Ball e Richard Bowe que vem sendo utilizada enquanto importante referencial teórico-analítico para a análise de políticas públicas educacionais ao redor do mundo. No Brasil, essa ferramenta de análise das políticas públicas é muito útil, uma vez que ainda não possuímos uma base analítica completamente formada. Sendo assim, esse instrumento teórico analítico se apresenta fundamental, já que busca compreender, de forma multifacetada e dialética, tais políticas.

Conforme Mainardes (2006, p. 52), essa abordagem vai indicar, de maneira complexa e controversa, a natureza da política educacional, destacando “[...] os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais”.

Entendemos que tal abordagem não é estática, mas se movimenta ciclicamente ao relacionar-se com diferentes contextos que marcam os processos de elaboração até a “implementação” de uma política educacional. Tal que Lopes e Macedo afirmam que:

As políticas são também discursos, ou seja, práticas que constituem os objetos que falam, que estabelecem as regras do jogo em que se dão as lutas por significados. Todos os contextos de produção da política são, portanto, atravessados por discursos que constroem e permitem a construção de certos textos (Lopes; Macedo, 2011, p. 261).

Diante disso, apropriamo-nos de início para uma análise do discurso político educacional, a lógica do contexto de influência, pois, de acordo com Bowe, Ball e Gold (1992, p. 267), é no contexto de influência que vamos identificar os discursos políticos construídos, os quais vão sustentar a política educacional e a gênese de sua produção, atravessada por diversos grupos de interesses, entre os quais, no caso da BNC-Formação, podemos apontar entidades não governamentais, fundações, grupos de consultorias privadas, organismos multilaterais internacionais e diversas corporações enlaçadas ao empresariado brasileiro que proferiram o discurso para a criação e “implementação” para além dos propósitos do MEC, ao mesmo tempo em que standardizam posicionamentos contrários, o que é visível no meio acadêmico e nas entidades ligadas à formação de professores e ao currículo.

Para sustentar a interpretação dos discursos construídos expressos nos textos que envolvem a formação de professores, apresentamos a seguir uma síntese das três versões de diretrizes mais recentes para a formação de professores.

QUADRO 1 – Síntese da BNC-Formação 2015, 2019 e 2024¹⁰

Categorias levantadas para análise dos documentos	Resolução CNE/CP n.º 02/2015	Resolução CNE/CP n.º 02/2019	Parecer CNE/CP n.º 04/2024
Elementos textuais	Define as DCN para a formação docente inicial e continuada por meio de 25 artigos dispostos em oito capítulos, abrangendo 16 páginas.	Define as DCN para a formação docente inicial e institui a BNC-Formação por meio de 30 artigos dispostos em nove capítulos, abrangendo 12 páginas acrescidas de mais oito páginas de anexo, trazendo as competências e habilidades prescritivas.	Define as DCN para formação em nível superior de profissional do magistério da educação escolar básica. O texto está disposto em: parecer contendo 22 páginas; 5 capítulos abrangendo 15 páginas e um anexo que organiza as áreas equivalentes entre a

¹⁰Sistematização realizada a partir do trabalho desenvolvido pela ANFOPE, que tem realizado o trabalho de problematização dessa reforma curricular junto com outras associações nacionais ligadas à educação.

			formação original e a segunda licenciatura.
Dimensão formativa	Abrange formação inicial e continuada de docentes e gestores na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, Educação Escolar Indígena, Quilombola, do Campo e a Distância. Traz enfoque à articulação entre a teoria e a prática, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação.	Abrange formação inicial de docentes e gestores na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, Educação Escolar Indígena, Quilombola, do Campo e a Distância. Menciona a articulação entre teoria e prática, privilegiando o aspecto prático e o desenvolvimento de competências e habilidades esperadas de um docente.	Abrange formação inicial de docentes e gestores na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância, Educação Escolar Quilombola e Educação Bilingue de Surdos). Ainda articula a teoria e prática, privilegiando uma contextualização na formação inicial que garanta os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do estudante, articulando as dimensões científicas, estética, técnica e ético-política inerentes aos processos pedagógicos e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.
Carga horária e duração	3200 horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, quatro anos, compreendendo 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC), 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado a partir da segunda metade do	3200 horas de efetivo trabalho acadêmico, considerando o desenvolvimento das competências profissionais e compreendendo 800 horas de conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos, 1600 horas para conteúdos específicos	3200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídos em 880 horas para formação geral, 1600 horas para aprendizagem de conteúdos específicos das áreas, 320 horas de atividades acadêmicas de extensão e 400 horas para o estágio supervisionado.

	curso, 2200 horas dedicadas às atividades formativas conforme o PPC e 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes.	das áreas, e 800 horas de prática pedagógica, distribuídas em 400 horas para o estágio supervisionado e 400 horas para a prática dos componentes curriculares.	
Concepção de Estágio Supervisionado e Prática como Componente Curricular	A matriz curricular deve contemplar as dimensões teóricas e práticas; o PCC deve ser vivenciado ao longo de todo o processo formativo; o estágio é componente obrigatório das licenciaturas, devendo ser realizado em escola de EB a partir do início da segunda metade do curso.	A prática deve estar presente em todo o percurso formativo, com a participação da equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização com a atividade docente, conduza ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido.	A prática deve estar presente em todo o percurso formativo, com a participação da equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização com a atividade docente, conduza ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido estando organizados no PPC dos cursos.
Formação Continuada	Deve atender às políticas públicas de educação e expressar uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada. O documento elucida a importância da articulação entre formação inicial e continuada e sua relação com ensino, pesquisa e extensão.	Não dispõe sobre a formação continuada, relegando tal papel a outro documento [Resolução CNE/CP n.º 01/2020 (Brasil, 2020)].	Não dispõe sobre formação continuada.
Formação Pedagógica Complementar	Para graduados não licenciados, o curso (de caráter emergencial e provisório) deverá possuir estrutura mínima de 1000 a 1400 horas, para aqueles formados em área próxima ou não da pretendida. Em ambos os casos, o estágio, de caráter obrigatório,	No caso de graduados não licenciados, curso que deve ter carga horária básica de 760 horas, divididas em 360 horas para o desenvolvimento das competências profissionais da BNC-Formação, além de 400 horas para a prática pedagógica na área ou no	Graduados não licenciados ofertados devem ter carga horária total de 1600 horas com duração de dois anos, divididas em 400 horas para formação geral, 740 horas para aprofundamento de conhecimentos

	possuirá 300 horas, além de 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento e 500 ou 900 horas de atividades formativas, totalizando 1000 ou 1400 horas.	componente curricular. Não há menção acerca da obrigatoriedade de estágio supervisionado.	específicos, 160 horas de atividade acadêmica de extensão e 300 horas de estágio supervisionado. A organização deve constar no PPC da Instituição formadora.
Segunda Licenciatura	Os cursos de segunda licenciatura terão carga horária mínima de 800 ou 1200 horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura, abrangendo estágio curricular supervisionado de 300 horas. Destas, licenciados com atuação regular no magistério podem abater até 100 horas.	Os cursos de segunda licenciatura terão carga horária mínima de 560 ou 760 horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura, abrangendo 200 horas de prática pedagógica na área ou no componente curricular. Não há menção acerca da obrigatoriedade de estágio supervisionado.	Os cursos de segunda licenciatura terão carga horária mínima variável de 1200 horas para a mesma área do curso de origem distribuídos em: 880 horas para aprofundamentos específicos da nova área, 120 horas de atividades acadêmicas de extensão e 200 horas de estágio supervisionado. 1800 horas para área diferente do curso de origem distribuídos em: 1420 horas para aprofundamentos específicos da nova área, 180 horas de atividades acadêmicas de extensão e 200 horas de estágio supervisionado.

Fonte: adaptado de Carvalho e Silveira (2018).

A versão de 2019 do documento aponta para uma ‘nova’ dinâmica de formação pautada por uma pedagogia de garantias (impossíveis), obrigatoriamente alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

Nesse sentido, cabe destacar que, enquanto a Resolução CNE/CP n.º 02/2015 (Brasil, 2015) foi vista à época como uma vitória das entidades educacionais construída de modo democrático, a BNC-Formação, de 2019, tem sido criticada por representar retrocesso, uma vez que resgata discursos estruturados por competências, representando ainda uma imposição que diz sobre a regulação dos projetos de curso das licenciaturas, bem como o impedimento de ofertas de cursos que não estejam reformulados.

O Parecer CNE/CP n.º 04/2024 (Brasil, 2024), aprovado em 12 de março de 2024, apresenta “nova” proposta de resolução, a qual foi amplamente repudiada por diversas

entidades que mantêm um amplo movimento de resistência. Destacamos aqui a Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação (ANFOPE) que manifestou “[...] sua posição em relação ao teor do documento, bem como o processo de sua elaboração e aprovação” (ANFOPE, 2024, p. 1).

A ANFOPE chama a atenção para a diferença entre o texto de referência proveniente da consulta pública e o apresentado no Parecer CNE/CP n.º 04/2024, e ainda a “coincidência” de tudo acontecer quando o setor da Educação se volta para a revogação do Novo Ensino Médio (NEM) o que, segundo a ANFOPE, reforça “[...] seu intuito não dialógico, não participativo” (ANFOPE, 2024, p. 2). Tal aspecto apontado pela entidade também foi percebido nos processos de consulta pública da BNCC, mais especificamente quando confrontamos o texto da terceira versão e a versão final publicada pelo MEC.

As tessituras que embasam as políticas educacionais vigentes se apresentam como estruturadas nos moldes tecnicistas, ou melhor, neotecnicistas, em que os modelos econômicos do neoliberalismo fomentam os processos governistas que intencionam fortalecer o capitalismo por meio de um discurso que produz “[...] estratégias de reformas genéricas que por sua vez repousam na instalação de um conjunto de tecnologias de políticas que ‘produzem’ ou promovem novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática” (Ball, 2001, p. 103).

Os contextos contidos nas reformas educacionais se homogeneizam em uma lógica globalizada. Segundo Ball (2001, p. 103) “[...] estes aspectos comuns podem ser identificados, e eles necessitam ser questionados não apenas no que se refere à sua variedade estrutural, como também no que diz respeito às suas inter-relações e aos resultantes efeitos políticos e subjetivos criados com o passar do tempo”.

É nesse território de disputas e tensionamentos que os propósitos almejados para a educação pública brasileira vão ganhando forma e acabam por se constituir em textos que sustentam a base de definição para a política educacional brasileira, implicando, igualmente, nos limites para um projeto democrático de formação de professores.

Conclusões

Levando em conta os tensionamentos e as disputas que compõem as proposições curriculares para formação docente, buscou-se aqui uma breve contextualização e problematização dos movimentos em torno das políticas educacionais, identificando os sentidos

de educação e de docência, e compreendendo a função da educação para os organismos multilaterais, a qual reverbera nas políticas curriculares nacionais.

Intentou-se evidenciar, por meio de documentos expostos pelos organismos internacionais, como os docentes assumem um papel de “agente eficaz” ao mesmo tempo em que são culpabilizados pela ineficiência pedagógica indicada a partir da lógica dos resultados obtidos via mensuração e ranqueamento institucional, os quais promovem um desempenho acadêmico considerado ineficiente e desqualificado, pois este não atende às exigências da política neoliberal propostas nos modelos de governança estabelecidos nos documentos nacionais e internacionais vigentes.

Problematizaram-se os aspectos da homogeneização que precisam ser questionados, concernentes aos seus efeitos subjetivos produzidos ao longo do tempo e que se demonstram por meio de um novo conjunto de tecnologias políticas que incorporam uma nova roupagem, uma nova proposta, um novo discurso, porém com as mesmas intenções de controle e subordinação.

Destarte, entendemos que um projeto democrático de formação de professores necessita se relacionar com demandas locais, com sujeitos reais da política, bem como se pautar naquilo que tem sido historicamente demandado para a formação profissional e atuação docente.

Referências

ANFOPE. **Nota da ANFOPE sobre o Parecer CNE/CP n.º 04/2024**. 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf
Acesso em: 29 jul. 2024.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez, 2001.

BALL, S. J. **Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. 23. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2022.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRUNS, B.; FILMER, D.; PATRINOS, H. A. **Making schools work: new evidence on accountability reforms**. Washington, DC: The World Bank, 2011. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=ru0Mf7dBHfwC&oi=fnd&pg=PR5&dq=WORLD+BANK.+Making+Schools+Work+New+Evidence+on+Accountability+Reforms.+2011b.&ots=YDd5FvCv9-&sig=FEGNo11ssFm3l7MsdQn5k3z7YAA#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 27 jun. 2024.

BRUNS, B.; LUQUE, J. **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, DC: Grupo Banco Mundial, 2014. Disponível em:

[https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/P](https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf)ortuguese-excellent-teachers-report.pdf. Acesso em: 2 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 02/2015**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 02/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 20 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 01/2020**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: Ministério da Educação, 29 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 04/2024**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 27 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

CARVALHO, C. V. M.; SILVEIRA, H. E. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação docente: em foco as alterações de 2015. **Momento-Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 141-156, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8102>. Acesso em: 17 abr. 2024.

FIGUEIREDO, M. P. S.; MEDEIROS, C. A. O. Política, currículo e formação docente: disputas discursivas em torno das “novas” bases profissionais do saber-fazer. **Revista Teias**, Rio Janeiro, v. 24, n. 74, p. 84-94, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/76033>. Acesso em: 22 jan. 2024.

GUIRADO, V. Z. **Políticas públicas educacionais e de formação de professores**: atores, articulações e influências. 2022. 629 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2022.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193542556011.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2024.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo**. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 249-283.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 2003. Disponível em: <https://barricadasabremcaminhos.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/06/texto-roberto-leher-capitalismo-e-politicas-educacionais.pdf> Acesso em: 17 out. 2025.

LESSARD, C.; CARPENTIER, A. **Políticas educativas: a aplicação na prática**. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2016.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/i/2006.v27n94/>. Acesso em: 5 maio 2024.

SANTOS, G. dos; BORGES, V.; LOPES, A. C. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 25, p. e26200, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/26200>. Acesso em: 22 jan. 2024.

SANTOS, G.; CRAVEIRO, C. B.; DESTRO, D. S. Estratégias retóricas do Todos pela Educação: contexto de influência e de intervenção. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-22, 2023. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 15 de fev. 2024.

UNESCO. **Sobre a UNESCO em Brasília**. Unesco, [s.d.] Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/fieldoffice/brasil>. Acesso em: 25 maio 2024.

ŽIŽEK, Slavoj. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.



Possíveis impactos das novas diretrizes curriculares nacionais da educação física nos cursos de graduação: uma revisão sistemática

Possible impacts of the new national curricular guidelines for physical education in undergraduate courses: a systematic review

João Gabriel Gewehr¹
Renata Godinho Soares²
Phillip Vilanova Ilha³

Resumo:

No final de 2018, entrelaçada a um cenário político conturbado, foi publicada a Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior n.º 06/2018, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física (DCNEF). Por tratar-se de um documento norteador é nítida sua influência nos currículos dos cursos de educação física. Assim, esta pesquisa objetivou investigar, a partir de uma revisão sistemática, os impactos das novas DCNEF nos cursos de graduação. Para a análise dos estudos, aplicou-se a técnica da Análise Temática para organização acerca dos parâmetros relacionados à temática investigada. Após familiarização com os trabalhos selecionados, elencaram-se três questões norteadoras do processo de análise referentes às DCNEF: Qual o contexto de influência da criação? Quais os possíveis impactos para a formação docente? Quais são as principais conclusões? Constatou que as novas DCNEF sofreram forte influência dos interesses neoliberais, por isso, inclinando-se aos interesses do mercado privado e do *fitness*. Ademais, de forma camuflada e ignorando a produção epistemológica da área, repaginou-se a fragmentação dos cursos. Logo, a formação docente nos cursos de educação física não será impactada por um modelo inovador, mas pela insistência em um modelo que não se demonstrou eficaz.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares Nacionais; Educação Física; Formação Acadêmica; Revisão Sistemática.

Abstract:

In the end of 2018, intertwined to a turbulent political scenario, Resolution No. 06/2018 of the National Council of Education and the Higher Education Chamber was published, establishing the National Curricular Guidelines for Physical Education (DCNEF). As a guiding document, its influence on Physical Education course curricula is evident. Therefore, this research aims to investigate, through a systematic review, the impacts of the new DCNEF on undergraduate courses. For the analysis of the studies, the technique of Thematic Analysis was applied to organize the parameters related to the theme to be investigated. After familiarizing with the selected works, three guiding questions of the analysis process concerning the DCNEF were listed: What is the context of influence of its creation? What are

¹ Mestrado em Educação; Universidade Federal de Santa Maria; Programa de pós-graduação em Educação; Grupo de ensino e pesquisa ensino em movimento; Bolsista do Programa de Demanda Social CAPES. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0003-4522-8279>. E-mail: joao.gewehr@acad.ufsm.br.

² Doutorado em Educação em Ciências (Universidade Federal do Pampa); Universidade Federal de Santa Maria; Centro de Educação Física e Desportos; Grupo de estudo e pesquisa em ensino em movimento. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2386-2020>. E-mail: renatasoares1807@gmail.com.

³ Doutor em Educação em Ciências; Universidade Federal de Santa Maria; Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e em Educação em Ciências; Grupo de Estudo e Pesquisa Ensino em Movimento. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4433-0349>. E-mail: phillip.ilha@ufsm.br.

the possible impacts on teacher training? What are the main conclusions? It was found that the new DCNEF was heavily influenced by neoliberal interests, leaning toward the private market and fitness interests. Moreover, in a camouflaged way, and ignoring the epistemological production of the field, they revamped the fragmentation of courses. Furthermore, teacher training in Physical Education courses will not be impacted by an innovative model but by the insistence on a model that has not proven effective.

Keywords: DCN. Physical Education. CNE/CES Resolution No. 06/2018. Curriculum.

Introdução

No final de 2018, entrelaçada a um cenário político conturbado, foi publicada a Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior (CNE/CES) n.º 06/2018 (Brasil, 2018), que define, pelos próximos anos, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física (DCNEF).

Em razão de as DCNEF constituírem-se em um documento norteador é nítida sua influência nos currículos dos cursos de educação física. Ademais, a temática currículo na formação inicial de professores requer debates incessantes, visto que esse currículo implica o construto de profissionais da educação (Luna; Rocha, 2020). Além disso, o fato de tratar-se de um documento atual intensifica a necessidade de investigação sobre ele.

As novas DCNEF, como principal modificação às antigas, estabelece o ingresso unificado na graduação. Logo, os acadêmicos realizam uma etapa em comum durante a primeira metade do curso e, na segunda, uma etapa específica, na qual escolhem entre seguir na licenciatura ou no bacharelado (Brasil, 2018). No entanto, de forma camuflada, mantém-se bifurcada, porém repetida a fragmentação dos cursos.

As discussões sobre a formação profissional em educação física e, em especial, no que tange às políticas que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) têm arquitetado diferentes setores, protagonistas e interesses (Silva; Furtado, 2022). Por conseguinte, essas articulações seguem tendências globais que ultrapassam o viés educacional, subordinando os Estados nacionais às determinações e condições de organismos internacionais.

Do ponto de vista acadêmico, apesar da sua originalidade, a resolução que determina as DCNEF já é objeto de análises distintas. Em sua maioria, os estudos apresentam críticas contundentes ao seu conteúdo e à forma. A literatura nos apresenta, conforme o excerto a seguir, as principais críticas que autores (Figueiredo; Alves, 2020; Furtado, 2020; Santos Júnior; Bastos, 2019; Ventura; Anes, 2020) apontam nesta resolução:

As críticas apontadas pela literatura se desdobram, principalmente, em relação a: explicitação da fragmentação e divisão da formação e seu desenvolvimento no

documento; os limites teóricos e epistemológicos em relação ao acúmulo do campo da educação física; incongruências objetivas com as resoluções que orientam a formação de professores; incoerências internas, confusões textuais e pobreza linguística; o fato de ser um documento que não atende demandas históricas de formação e qualificação da classe trabalhadora; proximidades com interesses do mercado das instituições de ensino superior, privadas; caráter antidemocrático da construção do documento com pouca ou nenhuma participação da comunidade acadêmica e científica; e, contraditoriamente, o efetivo protagonismo do Sistema dos Conselhos Federal e Regionais de Educação Física (CONFEF/CREF), estrutura institucional que não goza de plena legitimidade na área (Silva; Furtado, 2022, p. 3).

Contudo Furtado (2020, p. 132) ressalta que “faz-se necessária uma análise que compreenda os possíveis impactos da Resolução CNE/CES n.º 06/2018 na constituição do campo da educação física”. Dessa forma, a presente pesquisa teve o objetivo de investigar, a partir de uma revisão sistemática, os impactos das novas DCNEF nos cursos de graduação.

2. Metodologia

Este estudo foi concebido por meio de uma revisão sistemática, a partir da qual sua metodologia apresenta questões explicitamente delineadas com objetivo de verificar e analisar, de forma crítica, os estudos de maior relevância (Roever, 2017). Esse tipo de pesquisa, cuja fonte de dados é procedente da literatura, que realiza aproximações a determinado tema, utiliza-se de “[...] métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada” (Sampaio; Mancini, 2007, p. 84).

Segundo Galvão e Ricarte (2020), essa modalidade de pesquisa centraliza-se na busca, seleção e análise de um *corpus* de estudos já desenvolvido e visa descrever, detalhadamente, as etapas que decorrem para a sistematização do artigo final, englobando as bases de dados bibliográficos utilizadas, os critérios de busca empregados em cada base, a definição dos artigos científicos, os critérios de inclusão e exclusão e análise dos estudos selecionados.

O protocolo de revisão sistemática utilizado embasou-se no desenho sugerido por Mendes e Pereira (2020), o qual elenca as seguintes etapas: 1) Objetivo e pergunta; 2) Busca dos trabalhos; 3) Processo de seleção das pesquisas; 4) Análise das produções; e 5) Apresentação da revisão sistemática.

A partir das etapas apresentadas, o presente estudo, primeiramente, teve a intenção de analisar as produções científicas referentes à Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior (CNE/CES) n.º 06/2018, ancorando-se na seguinte questão norteadora: quais os impactos (ou possíveis) das novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física nos cursos de graduação?

Para realizar a busca dos trabalhos, segundo o procedimento do protocolo, realizou-se uma pesquisa, em março de 2024, nas seguintes bases de dados: Periódico CAPES/MEC, Scielo e Lilacs. Para tanto, recorreu-se às seguintes palavras-chave e operadores booleanos: (“Diretrizes Curriculares Nacionais” OR “DCN”) AND “Educação Física”. A escolha por mais de uma base de dados justifica-se pela tentativa de encontrar a maior quantidade de trabalhos que estivessem em consonância com o objeto desta pesquisa, tendo em vista a data recente da publicação da Resolução CNE/CES n.º 06/2018. Como critérios de inclusão, empregaram-se pesquisas com data de criação (2019-2024); pesquisas com acesso aberto; trabalhos que fizessem referência à Resolução CNE/CES n.º 06/2018. Quanto ao critério de exclusão, não foram selecionados trabalhos duplicados.

Na terceira etapa de seleção, realizou-se a leitura dos títulos e resumos que condiziam com o tema desta pesquisa, mantendo-se aqueles pertinentes aos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos. Primeiramente, no Periódico CAPES/MEC foram encontrados 26 trabalhos, onde 12 permaneceram para a próxima etapa. Em seguida, a pesquisa no Scielo revelou dois trabalhos, sendo um deles selecionado após leitura do título e resumo, no entanto o trabalho estava em duplicidade, sendo encontrado também no Periódico CAPES/MEC. Por último, no Lilacs, foram selecionados 15 trabalhos, mantendo-se dois deles. No total foram encontrados 43 trabalhos, após leitura do título e resumo, 29 deles foram descartados e 14 mantiveram-se para a próxima etapa.

Na quarta etapa foram realizadas leituras na íntegra dos 14 artigos que se mantiveram na etapa anterior, a fim de verificar se eles tratavam do objeto desta pesquisa. Após a análise profunda, nove deles permaneceram e cinco foram descartados por não apresentarem aderência ao objetivo do presente estudo e/ou não abordarem especificamente a Resolução CNE/CES n.º 06/2018.

Como forma de ampliar o número de trabalhos e dar mais subsídio à pesquisa, na etapa de “análise das produções”, realizou-se uma busca suplementar no Semantic Scholar⁴, utilizando-se dos mesmos procedimentos da etapa anterior, ocasião em que quatro trabalhos foram identificados. Portanto, o conjunto final de trabalhos selecionados para análise compreendeu um total de 13 estudos. Os 13 trabalhos selecionados, assim como autoria, ano, periódico e área de publicação e o tipo de produção, encontram-se no Quadro 1.

⁴ O Semantic Scholar é um mecanismo de busca de publicações acadêmicas operado por inteligência artificial. Nessa pesquisa, a principal função utilizada foi a de identificação de conexões entre artigos e autores, nesse caso, ajudando os pesquisadores a subsidiarem o *corpus* de análise.

QUADRO 1 - *Corpus* de análise

N.	Autor (ano)	Local de publicação/Área-mãe	Produção
1	Abib e Knuth (2021)	Revista Pensar a Prática (Educação Física)	Artigo
2	Freitas, Oliveira e Coelho (2019)	Caderno de Educação Física e Esporte (Educação Física)	Artigo
3	Furtado (2020)	Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE: Formação profissional e mundo do trabalho (Educação Física)	Capítulo de livro
4	Gomes e Souza (2021)	Germinal: Marxismo E educação Em Debate (Educação)	Artigo
5	Vieira Junior, Silva e Uvinha (2021)	Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer – UFMG (Educação Física)	Artigo
6	Santos Junior e Bastos (2020)	Germinal: Marxismo e educação em Debate (Educação)	Artigo
7	Maciel (2021)	Revista Fluminense de Educação Física (Educação Física)	Artigo
8	Maia e Sacardo (2022)	Germinal: Marxismo e educação em Debate (Educação)	Artigo
9	Palmeira <i>et al.</i> (2021)	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (Educação Física)	Artigo
10	Penna <i>et al.</i> (2021)	Revista Formação em movimento (Educação)	Artigo
11	Ramalho e Cardoso (2020)	Revista Práxis (Educação)	Artigo
12	Silva e Furtado (2022)	Currículo sem Fronteiras (Educação)	Artigo
13	Ventura e Anes (2020)	Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE: Formação profissional e mundo do trabalho (Educação Física)	Capítulo de livro

Fonte: Autores, 2025.

Para análise de dados, utilizou-se a análise temática proposta por Braun e Clarke (2006). De acordo com as autoras, a análise temática emerge como um método robusto para a investigação qualitativa, permitindo a identificação, análise e interpretação de temas relevantes dentro de um conjunto de dados. Essa abordagem é flexível e configura-se como uma

ferramenta valiosa para pesquisas que visam aprofundar a compreensão de fenômenos complexos, o que possibilita a extração de significados a partir de dados qualitativos (Braun; Clarke, 2006). Dessa forma, a análise dos dados seguiu as etapas sugeridas pelas autoras (Braun; Clarke, 2006):

1) Familiarização com os dados — a partir da leitura completa de todos os trabalhos selecionados. Feita essa leitura foram elencadas três perguntas norteadoras do processo de análise, sendo elas: Qual foi o contexto de influência da criação das DCNEF? Quais os possíveis impactos para a formação docente das DCNEF? Quais são as principais conclusões a respeito das DCNEF?

2) Codificação inicial — por organização dos dados em grupos de significados (códigos), identificando significados que fossem relevantes para responder às questões norteadoras.

3) Construção de temas — por meio da organização dos extratos dos textos e da união dos códigos com base no seu sentido semântico.

4) Revisão dos temas — mediante análise de quais poderiam ser integrados.

5) Definição e nomeação dos temas.

6) Produção do relato — nesta etapa, optou-se por criar quadros que representassem os códigos, os temas e suas descrições, bem como a análise e a discussão desses temas.

3. Resultados

A partir da análise dos artigos selecionados, as discussões referentes às perguntas norteadoras foram divididas em subtítulos. Em cada divisão, apresentou-se, primeiramente, os quadros com as codificações iniciais e os temas construídos referentes às suas descrições com o objetivo de responder às três questões norteadoras elencadas. Ademais, apontou-se o número de trabalhos que retratavam a temática estabelecida. Em síntese, sucedeu-se as discussões em torno das perguntas norteadoras apoiadas pelos dados elencados nos respectivos quadros.

3.1 Contexto de Influência da Criação das DCNEF

Inicialmente, realizou-se a análise dos estudos, posteriormente, apontou-se os contextos de influência da criação acerca das DCNEF. Com esse objetivo, o Quadro 2 apresenta exemplos de códigos, temas, a descrição dos temas e a frequência com que esses contextos aparecem nos

trabalhos selecionados. Ao final, realizou-se o relatório discutindo os elementos pertinentes a esse quadro.

QUADRO 2 - Contexto de influência da criação das DCNEF

Exemplos de códigos	Temas	Descrição do tema	Trabalhos apoiadores
Interesses dos reformadores empresariais; Interesses do setor conservador/ corporativista	Interesses Neoliberais.	Interesses de reformadores empresariais, dos setores conservador e corporativista, relacionado a uma formação voltada para o campo do trabalho.	Abib e Knuth (2021); Freitas, Oliveira e Coelho (2019); Furtado (2020); Gomes e Souza (2021); Maciel (2021); Maia e Sacardo (2022); Penna <i>et al.</i> (2021); Ramalho e Cardoso (2020); Silva e Furtado (2022).
Cenário político conturbado	Influência do cenário político.	Momento conturbado no cenário político brasileiro que antecedeu e acompanhou a implementação das novas DCN.	Gomes e Souza (2021); Santos Junior e Bastos (2020); Penna <i>et al.</i> (2021); Ramalho e Cardoso (2020); Silva e Furtado (2022); Ventura e Anes (2020).
Fragmentação do curso	Apoiadores da fragmentação do curso.	Pessoas, IES, setores e órgãos que são a favor da fragmentação do curso.	Furtado (2020); Santos Junior e Bastos (2020); Maciel (2021); Penna <i>et al.</i> (2021).
Pressões exercidas pelos sistemas CONFEF e CREF;	Mediação do CONFEF/ CREF.	Descrições que sinalizavam os interesses do sistema CONFEF/CREF ou pressões e mediações exercidas pelo sistema.	Freitas, Oliveira e Coelho (2019); Furtado (2020); Ventura e Anes (2020).
Produtos do mercado <i>fitness</i>	Interesses empresariais.	Interesses no mercado <i>fitness</i> (campo de atuação do bacharel em Educação Física).	Abib e Knuth (2021); Freitas, Oliveira e Coelho (2019).
Mercado educacional brasileiro	Interesses da rede privada e estadual de ensino.	Interesses relacionados à expansão do ensino privado no Brasil, como o Ensino à Distância.	Freitas, Oliveira e Coelho (2019); Maciel (2021).

A análise dos trabalhos selecionados revelou que, em seis deles, há uma grande influência do cenário político sob a consolidação das novas DCNEF. Destaca-se que a discussão e a consolidação dessas diretrizes ocorreram simultaneamente a um processo de *impeachment* no Poder Executivo; portanto, elas iniciaram sob um governo e foram concluídas sob outro.

Neste mesmo momento, acontecia o impedimento da presidenta Dilma e a tomada do governo interino de Michel Temer, o que trouxe uma nova organização para o CNE, o que já mostrava como políticas neoliberais iam se afirmando neste governo. Importante salientar sobre os impasses da revogação das nomeações de conselheiros (responsáveis por políticas educacionais) pelo então presidente Temer assim que assumiu o poder. Tendo a substituição do relator que estava fazendo o debate para as novas DCNEF (e que vinha apoiando a licenciatura ampliada), o que trazia um cenário propício para o rompimento do diálogo que estava ocorrendo (Ramalho; Cardoso, 2020, p. 151).

Por consequência dessa significativa mudança, os interesses implícitos das novas DCNEF inclinaram-se para o lado neoliberal⁵. Na análise dos trabalhos selecionados, nove deles destacam que os interesses neoliberais influenciaram na consolidação das DCNEF de 2018. Essa ascensão do neoliberalismo não se restringe à área da educação física, mas permeia todo o campo da educação. Conforme análise de Boito Júnior (2020), tal tendência está diretamente vinculada com a ofensiva de setores neoconservadores, caracterizando uma viragem à direita que estrutura o processo de restauração conservadora que atinge, sobretudo, a política do conhecimento oficial, ou seja, o currículo (Apple, 2002). São significativos os impactos e os desdobramentos de políticas neoliberais sobre a educação, a ciência e a educação física brasileira, concretizando-se em:

[...] cortes orçamentários; ataques ideológicos; militarização da educação e das relações sociais; apologia ao irracionalismo; pilhagem do patrimônio público; desestruturação da seguridade social; privatização dos direitos sociais com o mercado assumindo o lugar a ser ocupado pelo Estado (Silva; Furtado, 2022, p. 7).

Especificamente na disciplina de Educação Física, verificam-se esses interesses mediante a intensificação da mercantilização da cultura corporal, da expansão de um mercado de trabalho altamente desregulamentado e precário e da exploração dos profissionais da área (baixos salários, jornadas de trabalho extensas, pouco emprego de força de trabalho formal, uso contínuo de contratos de estágio, como forma de emprego disfarçado, entre outros) (Silva; Furtado, 2022).

⁵ O governo Michel Temer (2016-2018) foi marcado por uma agenda fortemente alinhada aos interesses neoliberais, com foco na redução do papel do Estado, corte de direitos sociais e favorecimento do mercado privado.

Perante esse cenário, constatou-se que a conjuntura política do país, entre os anos de 2016 e 2017, forjou uma repaginação quanto à fragmentação da formação docente/profissional de EF, considerando que a Resolução CNE/CES n.º 06/2018 manteve-se atrelada aos interesses do setor conservador/corporativista. Santos Júnior e Bastos (2019) alertam que a fragmentação favorece os interesses mercadológicos e acentua o rebaixamento teórico do futuro professor de Educação Física.

Outro ponto importante dessa repaginação foram as pressões exercidas pelo Conselho Federal de Educação Física e Conselhos Regionais de Educação Física (sistemas CONFEF/CREF) (Maciel, 2021). Nozaki (2004) já alertava sobre a influência desses sistemas na área, que, segundo ele, incutem a função ideológica de sedimentar e fazer construir o consentimento em torno do grupo social que representa essa “estrutura avançada do capital” e, por conseguinte, dos interesses da burguesia na educação, no *fitness* e na cultura corporal.

Essas predileções de empresários, tanto pelo mercado educacional privado brasileiro como pela comercialização de produtos no âmbito *fitness*, influenciam diretamente a formação dos futuros professores e profissionais da área. Conforme Freitas, Oliveira e Coelho (2019), avalia-se que a expansão do ensino privado no Brasil criou duas tendências, em forma de “produtos”, que vêm favorecendo a reprodutibilidade do capital: a modalidade da formação à distância, até pouco tempo impensável na educação física, e o mercado do *fitness*, em expansão no país. Esses fatores proliferaram a mentalidade empreendedora nos cursos de educação física, nos quais cada acadêmico é orientado pelos realces das capacidades e competências para se tornar gestor de si mesmo e empreender para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho (Freitas; Oliveira; Coelho, 2019).

3.2 Possíveis Impactos para a Formação Docente

Após análise dos estudos, foram identificados os possíveis impactos para a formação docente a respeito das DCNEF. Com esse objetivo, o Quadro 3 apresenta exemplos de códigos, temas, a descrição dos temas e a frequência com que esses possíveis impactos aparecem nos trabalhos selecionados. Por fim, realizou-se o relatório discutindo os elementos do Quadro 3.

QUADRO 3 - Possíveis impactos para a formação docente

Exemplos de códigos	Temas	Descrição dos temas	Trabalhos apoiadores
Desalinhamento entre os objetivos de estudo de cada área; abordagem pluralista sugerida pelas diretrizes educacionais.	Ambiguidade dos conteúdos de ensino.	Incerteza ou falta de direcionamento aos conteúdos que devem ser ensinados.	Abib e Knuth (2021); Vieira Junior, Silva e Uvinha (2021); Maia e Sacardo (2022); Palmeira <i>et al.</i> (2021); Ventura e Anes (2020).
Influência do mercado econômico na formação docente.	Educação como uma mercadoria.	Professores/Profissionais moldados à necessidade de tratar as práticas corporais como uma mercadoria comercializável.	Abib e Knuth (2021); Freitas, Oliveira e Coelho (2019); Gomes e Souza (2021); Santos Junior e Bastos (2020); Maciel (2021); Maia e Sacardo (2022); Palmeira <i>et al.</i> (2021); Penna <i>et al.</i> (2021); Ramalho e Cardoso (2020); Silva e Furtado (2022); Ventura e Anes (2020).
Redução do tempo de apropriação de algumas áreas de conhecimentos.	Negligência das áreas de conhecimento.	Maior apropriação do conhecimento técnico-profissional em detrimento dos demais conhecimentos.	Gomes e Souza (2021); Maia e Sacardo (2022); Silva e Furtado (2022).
Predomínio do conhecimento técnico-profissional.	Conhecimento técnico-profissional.	Crítica ao predomínio do conhecimento técnico-profissional.	Freitas, Oliveira e Coelho (2019); Gomes e Souza (2021); Santos Junior e Bastos (2020); Maia e Sacardo (2022); Palmeira <i>et al.</i> (2021); Silva e Furtado (2022).
Empobrecimento da formação.	Fragmentação da formação.	Aligeiramento, especialização e flexibilização da formação.	Furtado (2020); Gomes e Souza (2021); Santos Junior e Bastos (2020); Maciel (2021); Maia e Sacardo (2022); Penna <i>et al.</i> (2021); Ventura e Anes (2020).

Contradições do documento.	Incongruência do documento.	Contradições encontradas nas novas DCN e em relação a outros documentos norteadores da Educação.	Furtado (2020); Maia e Sacardo (2022); Ramalho e Cardoso (2020); Ventura e Anes (2020).

Fonte: Autores, 2025.

Após essa análise, evidencia-se, por meio dos onze trabalhos, uma influência expressiva do mercado econômico nessa nova política de formação docente, o que enfraquece o ensino e corrobora a visão da educação como uma mercadoria. Atualmente, parece que todas as dimensões educativas se movimentam em consonância ao mercado (Freitas; Oliveira; Coelho, 2019). Independentemente do campo, seja licenciatura ou bacharelado, observa-se os interesses econômicos instituídos em ambos.

A formação de professores de Educação Física a distância em instituições de Ensino Superior favorece o crescimento de um exército de trabalhadores que retroalimentam essa cadeia de produção de valor tendo em vista a fragilidade e a precarização da formação adquirida. Portanto, ao vender esse “produto” e suas variáveis, em nome da empregabilidade e do sucesso profissional, essa formação contribui para o florescimento da expansão do mercado superior privado no Brasil. Outra variante desse processo, efeito da ruptura na formação em Educação Física, reside no mercado do *fitness*. Esse segundo “produto”, oriundo da privatização no âmbito da Educação Física e das atividades físicas passou por uma expansão exponencial em todo o mundo (Freitas; Oliveira; Coelho, 2019, p. 251).

Ramalho e Cardoso (2020) asseveram que a área de atuação da educação física tem sido uma arena de disputa de diferentes mercados. Assim, as DCNEF, ao propor uma formação cada vez mais voltada ao mercado de trabalho, levando em consideração um número maior de aprendizagens em ambientes práticos e menor apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados, acabam por submeter os futuros trabalhadores a condições de precarização e exploração progressivamente acentuadas (Gomes; Souza, 2021). Logo, ao repaginar a fragmentação dos cursos em licenciatura e bacharelado (Santos Júnior; Bastos, 2019), bem como a valorização acentuada do conhecimento técnico-profissional em detrimento a outros conhecimentos da área, esse sistema é potencializado.

A fragmentação dos cursos tende a influenciar negativamente a qualidade da formação, pois dificulta a possibilidade de uma coesão curricular. Vale ressaltar que as críticas à fragmentação antecedem a Resolução CNE/CES n.º 06/2018. Quelhas e Nozaki (2006) indicam uma descaracterização epistemológica da área, posto que o objeto dela é a prática docente independente do espaço profissional. Essa crítica reforça-se no excerto a seguir:

A produção de Rezer et al. (2014) protesta contra a perda de tempo para com esforços de reestruturação curricular no campo da Educação Física: os autores defendem que este tempo teria sido fundamental e precioso para o amadurecimento epistemológico da área. Concordam não haver justificativa plausível para a segmentação da área, portanto compreendem ter sido desnecessário o processo de reformulação curricular a partir da apresentação de momentos característicos deste processo. Mostram-se enfáticos ao dizer que inexistente justificativa de ordem epistemológica à fragmentação da formação a partir dos campos da Licenciatura e Bacharelado (Maia; Sacardo, 2022, p. 615).

Segundo Maciel (2021), o desafio ideológico daqueles que defendem a fragmentação, com fins de justificar uma diferenciação, é apontar distinções substanciais nas etapas específicas, logo, escolher quais conhecimentos negar a cada parcela de estudantes.

Em relação à maior valorização dos conhecimentos técnico-profissionais, Gomes e Souza (2021) defendem que esse processo de formação se dá a partir da sua relação com o desenvolvimento econômico capitalista. Relação essa apontada no excerto a seguir.

A formação e a intervenção em Educação Física, do ponto de vista do adjetivo “técnico” contemplado pelas DCNEF de 2018, referem-se exclusivamente à capacitação profissional: enquanto tal, as IES tomam, como sinaliza a pedagogia corporativa de acordo com Saviani (2013), o formato de “empresas”, os agentes envolvidos no processo de ensino o papel de “prestadores de serviço” e os graduados se limitam ao desígnio de “produtos”, qualificados a depender do quanto o processo de formação (ou capacitação profissional, neste caso) contempla sua adaptabilidade às “rápidas transformações da modernidade”, como também o seu desenvolvimento das “competências, habilidades, atitudes e conhecimentos” (Maia; Sacardo, 2022, p. 624).

Palmeira *et al.* (2021) destacam que há a carga inicial dedicada às disciplinas humanísticas, no entanto aparenta existir, em seguida, uma barreira para que as atenções sejam voltadas às chamadas “profissionalizantes”, que introduzem o estudante no mundo das técnicas que farão parte da sua rotina de trabalho. Segundo Gomes e Souza (2021), na especificidade da educação, o processo gesta-se no sentido de secundarizar o caráter político e emancipatório dos conhecimentos historicamente construídos em prol de conteúdos pragmáticos e “utilizáveis” ao mercado. Portanto, Silva e Furtado (2022) salientam que se almeja uma formação que se adapte constantemente às mudanças do mercado de trabalho, em vez de uma formação consolidada na apropriação dos conhecimentos sistematizados mais avançados no plano da ciência, da cultura e da sociabilidade.

Outra questão que pode impactar a formação docente é a incongruência que a Resolução CNE/CES n.º 06/2018 demonstra em seu escopo. Furtado (2020) salienta, por exemplo, que o documento assume estruturalmente a fragmentação da formação em licenciatura e bacharelado, concomitante à possibilidade de dupla formação e necessidade de articulação entre as formações específicas. No campo da licenciatura, de forma particular, o documento apresenta

uma contradição importante, como evidencia o excerto a seguir:

Além das questões ideológicas propícias a serem debatidas nesse momento, essas Diretrizes Curriculares em questão possuem discrepância na sua implementação. A DCNEF coloca a delimitação para o curso de Licenciatura, com conhecimentos específicos para tal, a partir do 4º período do curso (após o Núcleo Comum) (Brasil, 2018), já a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica deixa claro que a formação do(a) professor(a) deve se estabelecer como tal desde o 1º período de formação, especificando que o grupo I e grupo II de conhecimento devem ser aplicados desde o 1º ano do curso (Brasil, 2019), entre outros pontos questionáveis e incompatíveis (Ramalho; Cardoso, 2020, p. 154).

Ademais, na Resolução CNE/CES n.º 06/2018, detectou-se uma negligência ao objeto de conhecimento, bem como às áreas de conhecimento da educação física. Furtado (2020, p. 127) sublinha, inclusive, que, para referir-se ao objeto de conhecimento, foram negligenciadas, pelo documento, as noções ou conceitos de cultura corporal, cultura corporal de movimento e práticas corporais. Logo, “desconsiderou-se o acúmulo teórico e a ampla disseminação no campo, sendo esses utilizados em diversos documentos balizadores de políticas públicas na educação, na saúde e no esporte” (Furtado, 2020, p. 127).

Além disso, outra questão que pode vir a afetar diretamente a formação docente é a ambiguidade apresentada entre os conteúdos de ensino. A exemplo da área da saúde, Abib e Knuth (2021) afirmam que a Resolução CNE/CES n.º 06/2018 porta distintas perspectivas e abordagens de saúde, elemento que não permite entender o quanto e de que forma se pretende enfatizar o debate sobre SUS e a saúde coletiva nos cursos de educação física.

Especificamente na área do lazer, Vieira Junior, Silva e Uvinha (2021) apontam que o documento não retrata habilidades e competências referentes às atividades recreativas de uma maneira mais ampla, colocando-as somente como uma das possíveis intervenções na Formação Específica do Bacharelado. No entanto, o que surpreende dos autores é que, na formação do licenciado em educação física, não há referência ao lazer como conhecimento, habilidade e/ou competência que os egressos devem possuir (Vieira Junior; Silva; Uvinha, 2021). Logo, há inúmeras incertezas quanto aos conteúdos que devem ser ensinados.

3.3 Principais Conclusões a Respeito das DCNEF

Com base na análise dos estudos, reuniu-se as principais conclusões a respeito das DCNEF. Para isso, o Quadro 4 apresenta exemplos de códigos, temas, a descrição dos temas e a frequência que essas conclusões aparecem nos trabalhos selecionados. Após a análise final, realizou-se o relatório discutindo os elementos do Quadro 4.

QUADRO 4 - Principais conclusões a respeito das DCNEF

Exemplos de códigos	Temas	Descrição dos temas	Trabalhos apoiadores
Negligência epistemológica	Desconsideração epistemológica do campo de Educação Física.	Falta de consistência no texto das novas DCN, que atrapalham o avanço na área.	Freitas, Oliveira e Coelho (2019); Furtado (2020); Maia e Sacardo (2022); Palmeira <i>et al.</i> (2021); Silva e Furtado (2022); Ventura e Anes (2020).
Modelo fragmentário de formação	Preservam um modelo fragmentário de formação.	Grande interesse na preservação da fragmentação na área da Educação Física.	Freitas, Oliveira e Coelho (2019); Maciel (2021); Silva e Furtado (2022).
Incertezas em algumas áreas de ensino	Falta de clareza sobre o que deve ser ensinado em algumas áreas de ensino.	A ambiguidade nas DCN gerou incertezas entre educadores e pesquisadores.	Abib e Knuth (2021); Freitas, Oliveira e Coelho (2019); Vieira Junior, Silva e Uvinha (2021); Ventura e Anes (2020).
Interesses neoliberais	Formação voltada ao mercado de trabalho.	As novas DCN ajustam-se aos interesses neoliberais da atual fase capitalista mundial.	Freitas, Oliveira e Coelho (2019); Gomes e Souza (2021); Santos Junior e Bastos (2020); Maia e Sacardo (2022); Penna <i>et al.</i> (2021); Ramalho e Cardoso (2020); Silva e Furtado (2022).

Fonte: Autores, 2025.

Em sequência a essa análise, verificou-se que as DCNEF tiveram grande influência dos interesses neoliberais, visto que receberam ajustes que as tornaram viáveis à atual fase capitalista mundial. Após análise preliminar da configuração das DCNEF, Freitas, Oliveira e Coelho (2019) afirmam que ela se encaixa como um projeto de ruptura neoliberal, que se concretiza no processo de fragmentação da formação, privilegiando os interesses de setores da sociedade vinculados à privatização e à formação a distância.

Ao contrário dessa perspectiva, as políticas curriculares que definiram as atuais DCN/EF, por meio da resolução CNE/CES nº 06/2018, correspondem ao processo permanente de contrarreformas que orientam as políticas educacionais sob o ordenamento do Estado neoliberal. Nesse sentido, é importante destacar que as disputas em torno das concepções, projetos e leis que orientam a formação em educação física, como uma determinada profissão situada no interior da divisão social

e técnica do trabalho, expressam os conflitos em torno da formação do tipo de trabalhador e do tipo humano necessário à reprodução da ordem social burguesa, sob a hegemonia neoliberal, em um contexto de reação conservadora. Isso significa, além de um ajuste aos interesses mercantis que operam nos campos da indústria do bem-estar e da saúde, da indústria educacional, da indústria do lazer e do entretenimento – mercados que absorvem essa força de trabalho –, um processo mais profundo e enraizado que Oliveira (2000, p. 58) denominou de privatização da esfera pública, isto é, “[...] sua dissolução, a apropriação privada dos conteúdos do público e sua redução, de novo, a interesses privados” (Silva; Furtado, 2022, p. 14).

Logo, a formação volta-se ao mercado de trabalho, em que se busca intencionalmente formar um professor que participe da construção (subjéctiva e objetivamente) de uma classe trabalhadora adaptada aos novos tempos (Penna *et al.*, 2021). Freitas, Oliveira e Coelho (2019) afirmam que o *designer* das novas diretrizes para a educação física absorve crenças e epistemologias que provêm das forças mais robustas do mercado. Por consequência, intercorre uma desconsideração epistemológica histórica tanto de produções como de avanços nessa área.

Posto isso, os trabalhos apontam para uma negligência epistemológica em torno da criação da Resolução CNE/CES n.º 06/2018. A produção de Rezer *et al.* (2014) já destacava não haver justificativa plausível para a segmentação da área, visto que os autores se mostravam enfáticos ao dizer que inexistia justificativa de ordem epistemológica à fragmentação da formação a partir dos campos da licenciatura e bacharelado. Tal crítica é acentuada no trabalho de Silva e Furtado (2022):

A atual resolução CNE/CES secundariza a concepção de conhecimentos clássicos e fundamentais no processo de formação profissional, especialmente porque o documento ignora os desenvolvimentos epistemológicos da área e superestima todo tipo de flexibilização da formação, induzindo uma orientação curricular que indicia que o núcleo formativo não seja constituído pelos conhecimentos acumulados pelo campo, mas sim pelos saberes oriundos das interações práticas cotidianas dos estudantes, pois o foco da formação por competências é a instrumentalização para a prática profissional em detrimento de outros conhecimentos igualmente fundamentais para a formação em educação física (Silva; Furtado, 2022, p. 14).

Furtado (2020, p. 132) observa que a atual resolução não apresenta elementos consistentes para subsidiar o campo da educação física em avanços fundamentais aos debates acerca da formação, permeados por polêmicas e disputas que se intensificaram desde a publicação da Resolução CNE/CES n.º 07/2004. Outro ponto que o autor destaca é a falta de democracia nos debates em torno da resolução, segundo ele, ela foi produzida em um processo de construção que não oportunizou que o campo se expressasse sobre questões teóricas e epistemológicas (Furtado, 2020, p. 127).

Por consequência desse desdém em relação aos desenvolvimentos epistemológicos da área, há falta de clareza sobre o que deve ser ensinado em algumas áreas de ensino. Por

exemplo, uma questão confusa no campo epistemológico das diretrizes é a pluralidade de objetos de estudo propostos.

O Parecer 584/2018 (p. 3) traz no texto a referência do Movimento Humano como marco teórico, mas a Resolução 06/2018 (Art. 3º) amplia o leque: motricidade humana ou movimento humano; cultura do movimento corporal. Este último, desconhecido, foi o que nos trouxe a desconfiância de erro na digitação, achávamos que seria cultura corporal de movimento, mas não (Ventura; Anes, 2020, p. 25).

Ao utilizar-se como exemplo a área da saúde, conforme Abib e Knuth (2021), concebe-se que a resolução não demonstra articulação com as políticas de formação na área da saúde, assim, deixando lacunas acerca da integração ensino-serviço-comunidade, interprofissionalidade, noções de cuidado e perspectivas de atuação profissional, temas tão importantes nas discussões sobre formação para área profissional da saúde. Algumas dessas lacunas ficam explícitas nos questionamentos feitos pelos autores no excerto a seguir:

Diante de tal quadro, trazemos aqui alguns questionamentos para o debate e futuras avaliações e análises: a saúde coletiva e a saúde pública serão tratadas dentro de uma disciplina específica e/ou serão temas transversais ao longo do currículo? A saúde coletiva e a saúde pública serão reduzidas à noção de saúde colocada no âmbito do treinamento físico? Como se dará o diálogo com a gestão e os serviços de saúde? Quais estratégias e metodologias serão mobilizadas para instigar os alunos a pensarem sobre a prática profissional e a pesquisa no contexto do SUS? Haverá espaço para ações de formação interprofissional junto a outros cursos da área da saúde? Como serão feitas as discussões sobre saúde no currículo da licenciatura? Qual, afinal, é o objeto de estudo e intervenção da educação física? Com esses questionamentos não pretendemos defender que os currículos de educação física trabalhem única e exhaustivamente o tema da saúde, afinal entendemos que a área é diversa e os/as estudantes precisam conhecer os demais saberes e práticas pertinentes à educação física. Em tempo, cabe também nos colocarmos ao lado da autonomia universitária e compreender que serão as IES que darão forma ao exposto nas DCNEF (Abib; Knuth, 2021, s.p.).

Ainda, notou-se um grande interesse na preservação da fragmentação na área da educação física, algo que se manteve de forma camuflada nessa resolução. Freitas, Oliveira e Coelho (2019) apontam que os interlocutores das DCNEF, com os Conselheiros do Conselho Nacional de Educação ligados ao setor empresarial, representam uma vitória dos setores privatistas que advogam essencialmente a fragmentação profissional em educação física.

Desse modo, as DCN/EF operacionalizadas e hegemônicas pela nova direita instituída no campo da educação física, no CNE e no MEC, se movimentaram no sentido de constituir uma política curricular alinhada com a privatização, dissolução da esfera pública, destituição de direitos e desregulamentação dos mercados. Em uma perspectiva mais restrita, aquela que afeta cotidianamente os professores e estudantes, tratou-se de reforçar um currículo baseado na fragmentação, nas competências e esvaziamento teórico e científico dos cursos de graduação da área (Silva; Furtado, 2022, p. 15).

Em suma, Maciel (2021) refere que houve a adesão de muitas forças que concorreram para a materialização da nova resolução, o que reforça uma concepção formativa que se inclina



para o lado dos interesses hegemônicos das classes dominantes, fazendo subsistir, apesar da insustentabilidade epistemológica, a fragmentação da formação.

4. Conclusão

Mediante os estudos analisados, compreende-se que eles convergem sobre possíveis impactos que a Resolução CNE/CES n.º 06/2018 causará no campo da educação física. Entre os artigos apresentados neste estudo, a grande maioria conclui que os interesses neoliberais tiveram vasta influência nas decisões acerca da Resolução CNE/CES n.º 06/2018. Por consequência, a criação dos atuais e futuros currículos na área da educação física terá uma inclinação para os interesses empresariais e do mercado *fitness*.

Tais interesses são reforçados pela repaginação, mesmo que de forma camuflada, da fragmentação do curso em licenciatura e bacharelado. Apesar da inconsistência epistemológica desse modelo, ele atende aos interesses das classes hegemônicas da sociedade.

Nesse sentido, a formação docente não será impactada por um modelo inovador de formação nos cursos de educação física, mas pela insistência em um modelo que não se demonstrou eficaz, tendo em vista o empobrecimento da formação e a falta de coesão curricular. Portanto, isso é efeito da negligência epistemológica e da insistência em um modelo fragmentário de formação.

Finaliza-se este estudo ressaltando a importância da discussão em torno dos currículos de educação física, o que torna indispensável a compreensão das leis e resoluções que afetam diretamente a construção desses documentos. Assim sendo, demanda-se por ações que possibilitem não somente ampliar a capacidade de reflexão sobre as DCNEF, mas também oportunizar a fala dos educadores a fim de modificar e qualificar a área aqui em foco.

Referências bibliográficas

ABIB, L. T.; KNUTH, A. G. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física de 2018 e as imprecisões em torno da saúde coletiva e o SUS. **Revista Pensar a Prática**, v. 24, p. 1-22, 2021.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Editora Cortez, 2002, p. 59-92.

BASTOS, R. S.; JUNIOR, O. G. S. As (novas) diretrizes curriculares nacionais da educação física: a fragmentação repaginada. **Revista Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 11, p. 317-327, 2019.

BOITO JÚNIOR, A. **Dilma, Temer e Bolsonaro: crise, ruptura e tendências na política brasileira.** Goiânia: Editora Phillos Academy, 2020. Disponível em: <https://phillosacademy.com/dilma-temer-e-bolsonaro>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 06 de 18 de dezembro de 2018.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 mar. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology.** London, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology. Acesso em: 25 jul. 2024.

FIGUEIREDO, Z. C. C.; ALVES, C. A. A Formação de professores de educação física no Brasil: implicações e perspectivas. In: SOARES, M. G.; ATHAYDE, P.; LARA, L (org.). **Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE: Formação profissional e mundo do trabalho.** Natal: editora EDUFRN, 2020, v. 4, p. 31-50. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/item/formacao-profissional-e-mundo-do-trabalho---ciencias-do-esporte--educacao-fisica-e-producao-do-conhecimento-em-40-anos-de-cbce>. Acesso em: 24 jul. 2024.

FREITAS, R. G.; OLIVEIRA, M. R. F.; COELHO, H. R. Recentes Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em educação física e ruptura na formação: apontamentos preliminares. **Caderno de Educação Física e Esporte.** Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 245–253, 2019.

FURTADO, R. P. Novas Diretrizes e antigos debates: uma análise das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Educação Física - Resolução CNE/CES 06/2018. In: SOARES, M. G.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (org.). **Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE: Formação profissional e mundo do trabalho.** Natal: editora EDUFRN, 2020, v. 4, p. 115-135. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/item/formacao-profissional-e-mundo-do-trabalho---ciencias-do-esporte--educacao-fisica-e-producao-do-conhecimento-em-40-anos-de-cbce>. Acesso em: 24 jul. 2024.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. Rio de Janeiro. **LOGEION: Filosofia da Informação**, v. 6, n.1, p. 57-73, set. 2019/fev. 2020.

GOMES, G. V.; SOUZA, M. S. Formação de professores em Educação Física pós-BNCC. **Revista Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 13, p. 858-873, 2021.

LUNA, C. F.; ROCHA, K. S. O currículo em Educação Física: mudanças paradigmáticas, políticas e legislativas. **Revista Cenas Educacionais**, v. 3, p. 1-19, 2020.

MACIEL, T. B. As atuais DCN de Educação Física (resolução n.º 06/18) e a oficialização de um modelo de fragmentação já existente. **Revista Fluminense de Educação Física**, v. 2, p. 1-22, 2021.

MAIA, J. C.; SACARDO, M. S. Contra-ataque histórico-crítico às diretrizes de 2018: pela superação da reafirmação hegemônica dos grupos dominantes sobre a formação e intervenção em Educação Física. **Revista Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 14, p. 610-629, 2022.

MENDES, L. O. R.; PEREIRA, A. L. Revisão sistemática na área de Ensino e Educação Matemática: análise do processo e proposição de etapas. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 196-228, 2021.

NOZAKI, H. T. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. 2004. 383f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/31277/edf_reordenamento_mercado_trabalho.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 jul. 2024.

PALMEIRA, L. L. L.; CORDEIRO, C. P. B. S.; PRADO, A. G.; PRADO, E. C. A (in)visibilidade dos Direitos Humanos nos cursos de licenciatura em Educação Física de universidades federais brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 35, p. 99-112, 2021.

PENNA, A. M.; SILVA, E. G.; ALMEIDA, P. A. C.; CASTRO, W. L.; GURGEL, J. L.; ALVES JUNIOR, E. D. Novas diretrizes curriculares nacionais em Educação Física: arautos da nova arquitetura precarizada para a formação de professores. **Revista Formação em Movimento**, v. 3, p. 1-23, 2021.

QUELHAS, Á. A.; NOZAKI, H. T. A formação do professor de Educação Física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, n. 26, p. 69-87, 2006.

RAMALHO, C. C.; CARDOSO, F. S. A trajetória das diretrizes curriculares nacionais do curso de Educação Física. **Revista Práxis**, v. 17, p. 133-160, 2020.

REZER, R.; RODRIGUES, L. B. S.; SÁ, C. A.; REZER, C. R.; MATIELLO, M. L. S.; ROCHA, D. D.; STANGA, A. C.; KLEINUBING, N. D.; DUTRA, A. T. As diretrizes curriculares nacionais: desdobramentos para a formação inicial em educação física – ou, por que avançamos tão pouco? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 472-485, 2014. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2147>. Acesso em: 25 jul. 2024.

ROEVER, L. Compreendendo os Estudos de Revisão Sistemática. **Revista da Sociedade Brasileira de Clínica Médica**, v. 15, p. 127-130, 2017.

SAMPAIO, R. F; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, v. 11, p. 83-89, 2007.

SANTOS JÚNIOR, O. G.; BASTOS, R. S. As (novas) diretrizes curriculares nacionais da educação física: a fragmentação repaginada. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 11, n. 3, p. 317-327, 2019.

SILVA, H. L. F.; FURTADO, R. P. Reação conservadora neoliberal e políticas curriculares: as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física. **Revista Currículo Sem Fronteiras**, v. 22, p. 1-18, 2022.

VENTURA, P. R. V.; ANES, R. R. M. A Formação profissional em educação física: dilemas, divergências e protagonismos das DCN atuais. In: SOARES, M. G.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (org.). **Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE**: Formação profissional e mundo do trabalho. Natal: editora EDUFRN, 2020, v. 4, p. 13-30. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/item/formacao-profissional-e-mundo-do-trabalho---ciencias-do-esporte--educacao-fisica-e-producao-do-conhecimento-em-40-anos-de-cbce>. Acesso em: 25 jul. 2024.

VIEIRA JÚNIOR, J. A. H.; SILVA, C. L.; UVINHA, R. R. O Lazer nas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Educação Física no Brasil. **Revista Licere**, v. 24, p. 227-250, 2021.



Gestão Democrática e ICMS Educação: implicações na implementação de políticas curriculares em Santa Catarina

Democratic School Management and ICMS Education: implications for the implementation of curricular policies in Santa Catarina

Patrícia Andréa Rauber Knorst¹
Silvia Regina Canan²

Resumo:

Este artigo é parte de uma dissertação de Mestrado e analisa como a política do ICMS Educação e a gestão escolar democrática influenciam a implementação de políticas curriculares em Santa Catarina, com atenção especial à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo é identificar as implicações dessas políticas na autonomia escolar, na organização curricular e no papel dos gestores. Parte da pesquisa consistiu na construção do estado do conhecimento, realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2013-2023), a partir de cinco descritores que combinaram “Gestão Democrática”, “Rede Municipal” e “ICMS Educação”. A análise documental contemplou 23 produções científicas, agrupadas em três categorias: Gestão Democrática, Gestor Escolar e ICMS Educação. Os resultados indicam que, embora a legislação e as políticas de financiamento incentivem práticas democráticas, persistem desafios relacionados à padronização curricular, controle do trabalho docente e participação efetiva da comunidade escolar. Conclui-se que o ICMS Educação atua como mecanismo de indução de práticas de gestão e currículo, mas sua efetividade depende de formação continuada, autonomia real das escolas e políticas de Estado que sustentem a gestão democrática.

Palavras-chave: Gestão Democrática; ICMS Educação; Políticas Curriculares; BNCC.

Abstract:

This article, linked to a master's dissertation project, analyzes how the ICMS Education policy and democratic school management influence the implementation of curricular policies in the municipal education system of Santa Catarina, with special attention to the National Common Curricular Base (BNCC). The objective is to identify the implications of these policies for school autonomy, curricular organization, and the role of administrators. The research consisted of a state-of-the-art study of the CAPES Catalog of Theses and Dissertations (2013-2023), based on five descriptors that combine "Democratic Management," "Municipal Network," and "ICMS Education." The documentary analysis included twenty-three scientific papers, grouped into three categories: Democratic Management, School Administrator, and ICMS Education. The results indicate that, although legislation and funding policies encourage democratic practices, challenges remain related to curricular standardization, control of teaching work, and effective participation of the school community. It is concluded that the ICMS Education Tax acts as a mechanism for inducing management and curriculum practices, but its

¹ Mestre em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI); Brasil; Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGEDU/URI); Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Básica e Superior (NEPEBS). Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0006-3936-5025>. Email: a105649@uri.edu.br.

² Doutora em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI); Brasil; Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGEDU/URI); Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Básica e Superior (NEPEBS). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-4504-3680>. E-mail: silvia@uri.edu.br.



effectiveness depends on ongoing training, effective school autonomy, and state policies that support democratic management.

Keywords: Democratic Management; ICMS Education; Curricular Policies; BNCC.

Introdução

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio, redefiniu as diretrizes para a educação básica brasileira ao estabelecer competências e habilidades essenciais para todos os estudantes do país. Tal política curricular desencadeou um movimento nacional de alinhamento dos currículos estaduais e municipais, envolvendo a reformulação dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), ajustes nas práticas avaliativas e redefinição dos processos de formação docente. Contudo, esse processo extrapola a dimensão técnica, pois mobiliza discussões sobre autonomia escolar, participação da comunidade e controle do trabalho docente, aspectos fundamentais no debate sobre gestão democrática. Nesse sentido, Paro (2017) argumenta que a BNCC, ao promover a padronização dos currículos, acaba por romper com o princípio da democracia como fundamento do currículo, na medida em que reduz a possibilidade de construção coletiva e contextualizada das práticas pedagógicas.

No contexto catarinense, soma-se a esse cenário a implementação do ICMS Educação, política pública que vincula parte do repasse de recursos estaduais aos municípios a partir do desempenho em indicadores educacionais, prática que acaba levando as escolas a “ensinar para o teste”. Embora medidas de financiamento por desempenho sejam defendidas como instrumentos de melhoria da qualidade, Mascarenhas (2020), Miranda (2023) e Lück (2014; 2015) advertem que a gestão democrática não pode se restringir ao cumprimento de metas, devendo se pautar por liderança participativa, diálogo e corresponsabilidade. A articulação entre políticas curriculares como a BNCC e mecanismos de indução financeira como o ICMS Educação ainda é pouco explorada na literatura, especialmente quanto a seus efeitos sobre a autonomia das escolas e a padronização curricular. Compreender com maior profundidade essas questões também implica conhecer as produções já existentes.

Fernandes e Morosini (2014) destacam que a pesquisa do “estado do conhecimento” permite identificar lacunas e tendências na produção acadêmica, subsidiando análises mais robustas sobre políticas educacionais. Essa abordagem metodológica possibilitou mapear a presença de estudos sobre gestão democrática, ICMS Educação e verificar em que medida tais pesquisas discutem a implementação curricular.

O Estado do Conhecimento aqui apresentado é parte de uma Dissertação de Mestrado em Educação, cujo objetivo geral foi analisar as implicações da gestão escolar democrática e do ICMS Educação na implementação de políticas públicas em Santa Catarina, especialmente no contexto da gestão democrática. Os objetivos específicos foram: (a) mapear a produção acadêmica sobre gestão democrática e ICMS Educação; (b) identificar como essas políticas influenciam a organização curricular e autonomia escolar; e (c) discutir as relações entre financiamento, gestão e padronização curricular.

A relevância desta investigação foi dupla: no âmbito nacional, respondeu à necessidade de compreender como políticas integradas de currículo e financiamento moldam práticas escolares. De outro lado, ao abordar uma lacuna pouco explorada, a intersecção entre gestão democrática, financiamento por desempenho e políticas curriculares, o estudo buscou contribuir para o debate sobre o papel das escolas na construção de uma educação de qualidade, democrática e equitativa³.

2. Referencial teórico

Segundo Paro (2017), a efetividade da gestão democrática depende da participação ampla de todos os segmentos da escola, gestores, professores, estudantes, famílias e funcionários, no planejamento e na avaliação das ações educacionais. Lück (2014; 2015) complementa que liderança democrática envolve mobilização, motivação e corresponsabilidade, indo além do mero cumprimento de metas administrativas.

No cenário educacional contemporâneo, a gestão democrática se encontra fortemente tensionada por políticas curriculares de alcance nacional, especialmente pela BNCC. A literatura crítica da educação entende essas duas perspectivas — gestão democrática e BNCC — como frontalmente antagônicas, uma vez que a padronização proposta pelo documento contraria os princípios de participação, autonomia e pluralidade que fundamentam a gestão democrática nas escolas públicas. É importante recordar que a aprovação da BNCC ocorreu de forma celerada e controversa, marcada por um processo centralizado e pela restrita participação dos profissionais da educação, sendo, por isso, considerada por diversos autores um dos capítulos mais sombrios da história recente da educação brasileira.

A BNCC estabelece competências e habilidades consideradas essenciais para todos os níveis da educação básica, exigindo dos sistemas de ensino a reformulação dos PPP, a

³ O presente estudo não exigiu submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa.

reorganização dos conteúdos e práticas pedagógicas e a redefinição das formas de avaliação (Brasil, 2017). Contudo, tais mudanças impõem um modelo de gestão escolar orientado pela padronização curricular, no qual a autonomia pedagógica tende a se restringir a estratégias voltadas à elevação de indicadores de desempenho, esvaziando o sentido participativo e emancipador da gestão democrática.

Estudos como os de Evangelista (2022), Morescho (2022) e Barbosa (2023) mostram que, mesmo quando há dispositivos legais para participação, a influência política local, a rotatividade de diretores e a falta de formação específica dificultam práticas genuinamente democráticas. O ICMS Educação é um mecanismo de repartição de recursos que vincula parte do repasse estadual aos municípios ao desempenho em indicadores educacionais. Experiências como a do Ceará (Batista, 2020; Mascarenhas, 2020) mostram que o uso de índices de qualidade educacional pode induzir reorganizações curriculares e mudanças de gestão para atingir metas, aproximando-se de modelos de financiamento por desempenho.

Miranda (2023) ressalta que tais políticas levantam questões de equidade, pois municípios com menores condições estruturais podem enfrentar mais dificuldades para cumprir metas, reforçando desigualdades. No caso de Santa Catarina, o ICMS Educação ainda carece de estudos aprofundados sobre como influencia a gestão democrática. A ausência de produções no descritor “Gestão Democrática” AND “ICMS Educação” revela a lacuna abordada nesta pesquisa.

Segundo Hanushek e Woessmann (2011), políticas de responsabilização vinculadas a incentivos financeiros tendem a gerar mudanças de curto prazo nos resultados educacionais, mas nem sempre promovem melhorias sustentáveis. No contexto brasileiro, mecanismos como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o ICMS Educação atuam como instrumentos de monitoramento e indução, exigindo que gestores e escolas adaptem currículos e estratégias pedagógicas para atender aos indicadores estabelecidos (Silva, 2017). Essa dinâmica evidencia a importância de equilibrar a pressão por resultados com o fortalecimento da autonomia escolar e o apoio contínuo a docentes e gestores, garantindo que a busca por metas não comprometa a qualidade da aprendizagem.

Modelos semelhantes são encontrados no Chile, com o Sistema Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estabelecimentos Educacionais Subvencionados (SNED), que distribui recursos adicionais às escolas com melhor desempenho (Bellei, 2013), e em Portugal, país em que a Avaliação Externa das Escolas é articulada a planos de melhoria e reorganização curricular (Azevedo, 2018). Nos Estados Unidos, a política *No Child Left Behind* condicionou

repasses e sanções a resultados de testes padronizados, gerando debates sobre perda de autonomia docente (Hursh, 2007). Ravitch (2011), uma das principais referências no tema, argumenta que tal política promoveu uma cultura de responsabilização excessiva e de ensino voltado para os testes, enfraquecendo o propósito formativo da educação e comprometendo a liberdade pedagógica dos professores.

A comparação internacional evidencia que o vínculo entre financiamento e currículo pode tanto estimular avanços quanto produzir efeitos colaterais, como o estreitamento curricular (*teaching to the test*). Isso reforça a necessidade de estudos que analisem criticamente como tais mecanismos se articulam a práticas de gestão democrática no Brasil.

3. Metodologia

Esta pesquisa utilizou o Estado do Conhecimento como método de investigação, conforme definido por Fernandes e Morosini (2014) e operacionalizado por Bittencourt, Kohls-Santos e Morosini (2021). Esse método consiste em identificar, registrar, categorizar e analisar a produção científica de uma área, permitindo mapear tendências, lacunas e abordagens predominantes.

A pesquisa foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com recorte temporal de 2013 a 2023. Foram definidos cinco descritores: “Gestão Democrática” AND “Rede Municipal”; “Gestão Democrática” AND “Santa Catarina”; “Gestão Democrática” AND “ICMS Educação”; ICMS Educação (sem aspas); “ICMS Educação”.

Os descritores foram escolhidos para captar estudos que articulassem gestão democrática, redes municipais e políticas de financiamento educacional. A delimitação temporal de dez anos se justifica por abranger o período pós-BNCC e as mudanças mais recentes nas políticas de financiamento educacional.

Foram incluídas teses e dissertações da área de Educação (e, no caso do ICMS, também de Direito quando relevantes para a temática), que abordassem direta ou indiretamente a gestão democrática, políticas curriculares ou o ICMS Educação. Excluíram-se trabalhos fora do período ou sem relação temática.

O processo envolveu: Busca inicial com operadores booleanos e aspas; Aplicação de filtros (ano, área de conhecimento, nível acadêmico); Leitura de títulos, resumos e palavras-chave para seleção preliminar; Bibliografia anotada com 69 trabalhos iniciais no primeiro

descriptor, refinados para 12; Classificação final em três categorias: Gestão Democrática, Gestor Escolar e ICMS Educação.

O *corpus* resultou em 25 produções: quatro teses e 19 dissertações na área de Educação, e duas dissertações da área do Direito, com pertinência temática. Geograficamente, há concentração nos estados do Sul, com destaque para Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

4. Resultados

A análise dos dados obtidos por meio do Estado do Conhecimento revelou que a produção acadêmica sobre gestão democrática, ICMS Educação e políticas curriculares no Brasil, especialmente em Santa Catarina, está distribuída em três núcleos temáticos que, neste estudo, são trabalhados de forma transversal: Como a gestão democrática é discutida na produção acadêmica e sua relação com a implementação de políticas curriculares; O papel do gestor escolar frente à BNCC e ao financiamento via ICMS Educação; O ICMS Educação como indutor de práticas curriculares e de *accountability*.

Essa abordagem integrada permite compreender as interconexões entre esses elementos e como eles se materializam na prática, destacando implicações concretas e tensões recorrentes entre autonomia escolar e padronização curricular.

4.1. Gestão Democrática e a implementação de políticas curriculares

A gestão democrática é prevista como princípio constitucional (Constituição Federal/88, art. 206, inciso VI) e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), sendo compreendida como a participação efetiva da comunidade escolar nos processos decisórios, na elaboração de políticas pedagógicas e na avaliação das ações educacionais. Essa participação deve contemplar todos os segmentos da escola, gestores, professores, estudantes, famílias e funcionários, de modo a garantir que as decisões reflitam as necessidades e expectativas coletivas. Paro (2017) defende que a efetividade desse princípio depende de um compromisso coletivo permanente, que vá além da consulta formal e se concretize em processos deliberativos reais, capazes de influenciar as decisões pedagógicas e administrativas.

O conjunto de estudos analisados nesta categoria evidencia que, embora haja avanços formais na institucionalização de práticas democráticas, como eleições para diretores e conselhos escolares, a distância entre a previsão legal e a prática cotidiana ainda é significativa.

Gallina (2013), por exemplo, ao investigar a trajetória de construção da gestão democrática na rede municipal de Getúlio Vargas/RS, entre 1993 e 2011, identificou instrumentos importantes (como os PPP, a formação continuada, o plano de carreira do magistério, o Plano Municipal de Educação, as eleições diretas para equipes diretivas e os conselhos escolares) como elementos centrais de democratização. No entanto, destacou que a implementação desses instrumentos é lenta e permeada por conflitos, revelando que a legislação, por si só, não garante a prática democrática.

Turcatto (2018), ao analisar os sistemas municipais da mesorregião Sul Catarinense, chegou a conclusões semelhantes: mesmo com marcos normativos claros e experiências pontuais de inovação, a participação permanece restrita e pouco institucionalizada. As leis municipais preveem mecanismos de envolvimento, mas sua aplicação efetiva é fragmentada e frequentemente dependente da vontade política das gestões em exercício. Esse dado reforça que a gestão democrática é um processo social e político que exige continuidade, diálogo e investimento em cultura participativa.

A homologação da BNCC acrescenta uma nova camada de complexidade ao estabelecer aprendizagens essenciais para todos os estudantes do país e, para sua implementação, demanda dos sistemas de ensino a revisão de currículos, a reorganização de conteúdos e ajustes nas práticas pedagógicas. Esse processo inevitavelmente requer uma atuação ativa da gestão escolar na mediação entre diretrizes nacionais e necessidades locais, especialmente na adaptação dos PPP e planos de gestão. No entanto, como apontam Mesenburg (2019) e Evangelista (2022), a urgência para se adequar às novas diretrizes, muitas vezes vinculada a metas de desempenho, tem levado a processos mais centralizados e verticalizados, nos quais as decisões partem das secretarias e chegam às escolas como determinações a serem cumpridas, reduzindo o espaço de deliberação coletiva.

Essa tensão entre autonomia escolar e padronização curricular é acentuada pela forma como as políticas de avaliação externa e de financiamento, como o ICMS Educação, articulam-se com a BNCC. Ao atrelar recursos e reconhecimento a indicadores que refletem o cumprimento das metas curriculares nacionais, cria-se uma pressão para que as escolas priorizem as áreas avaliadas, frequentemente em detrimento de iniciativas locais e de abordagens pedagógicas mais contextualizadas.

FIGURA 01: Organograma Categoria 01 “Gestão Democrática”



Fonte: Elaborado pelas Autoras (2024)

O diálogo com experiências internacionais ajuda a compreender os riscos e possibilidades dessa dinâmica. Azevedo (2018) mostra que, em Portugal, a implementação de currículos nacionais, acompanhada de monitoramento externo rigoroso, levou à redução da autonomia docente e ao enfraquecimento de práticas inovadoras nas escolas. Bellei (2013), estudando o Chile, identificou que a combinação de padronização curricular com incentivos financeiros aumentou a pressão por resultados, deslocando o foco do trabalho pedagógico para o atendimento de avaliações externas, um fenômeno conhecido como *teaching to the test*. Esses exemplos evidenciam que a convergência entre políticas curriculares, *accountability* e financiamento pode transformar a gestão escolar em mera executora de diretrizes centralizadas.

O *corpus* analisado também traz contribuições que ilustram nuances dessa relação. Cordeiro (2019) mostra que, em São Vicente do Seridó/PB, a gestão democrática foi institucionalizada formalmente, mas na prática os secretários de educação e gestores escolares operavam com autonomia pedagógica e administrativa limitadas, frequentemente em função de relações de dependência política. Mesenburg (2019) aponta que a participação comunitária em processos escolares muitas vezes se restringe a eventos festivos ou tarefas burocráticas,

enquanto as decisões pedagógicas permanecem concentradas nas equipes diretivas. Rozzato (2020), ao estudar Feira de Santana/BA, evidenciou um esvaziamento do caráter político da gestão democrática a partir dos anos 2000, substituído por práticas de gestão inspiradas no setor privado.

Outros trabalhos analisados reforçam a importância de elementos como o diálogo, a escuta ativa e a colegialidade. Kaefer (2021) identifica que, em Sapucaia do Sul/RS, esses fundamentos são essenciais para fortalecer a participação e a autonomia, enquanto Rosa (2022) denuncia que, em Balneário Camboriú/SC, a permanência de diretores não eleitos enfraquece a vivência democrática nas escolas, mesmo com legislação favorável. Reforçando o que as pesquisas demonstram, Lück (2014), estudiosa da gestão, enfatiza que liderança e poder não são sinônimos: liderar democraticamente significa inspirar, motivar e orientar, em vez de impor ou controlar. Essa perspectiva contribui para compreender os achados das pesquisas, pois ajuda a interpretar os limites entre uma gestão que apenas administra as exigências externas e aquela que, de fato, mobiliza a comunidade escolar para um projeto coletivo. Assim, a concepção de Lück (2014) reforça a necessidade de associar as práticas descritas nos estudos a uma liderança capaz de articular autonomia e participação.

Evangelista (2022) destaca que, em Juazeiro/BA, a gestão democrática é mais efetiva quando ancorada em dispositivos legais que assegurem a eleição de diretores, a participação nas decisões e o funcionamento de colegiados. Morescho (2022), ao investigar a percepção de professores em Santa Catarina, identificou que, embora haja reconhecimento de práticas democráticas, políticas governamentais sucessivas influenciam a estabilidade e a consistência dessas práticas. Nessa linha, Paro (2017), autor de referência na área, ressalta que a participação só se consolida quando envolve todos os setores da comunidade escolar e é utilizada como instrumento para ampliar a autonomia e pressionar instâncias superiores por melhores condições e recursos. Esses apontamentos permitem perceber que a gestão democrática não depende apenas da vontade dos gestores ou da adesão dos professores, mas de um arranjo institucional que dê sustentação às práticas participativas. O contraste entre os estudos reforça a análise de Paro (2017), pois evidencia que, sem a pressão coletiva e organizada da comunidade escolar, a democracia tende a permanecer frágil e vulnerável a mudanças conjunturais.

A relação entre gestão democrática e avaliação institucional também aparece com destaque. Oliveira (2022) defende que a avaliação institucional pode potencializar a gestão democrática se conduzida de forma participativa, gerando diagnósticos úteis para orientar

decisões coletivas. Barbosa (2023) argumenta que a formação específica para a gestão democrática é essencial, e que a emancipação humana é um de seus objetivos centrais. Libâneo (2017) complementa que a gestão escolar exige aperfeiçoamento contínuo da equipe, tanto em aspectos pedagógicos quanto políticos e científicos, para sustentar práticas democráticas efetivas. Essas contribuições ampliam a compreensão da gestão democrática ao vinculá-la a processos de formação e avaliação, evidenciando que tais instrumentos não podem ser apenas burocráticos, mas precisam servir como práticas emancipatórias. Dessa forma, a gestão democrática se consolida como um processo de aprendizagem coletiva, em que a equipe escolar cresce junto com a comunidade ao assumir responsabilidades compartilhadas.

O conjunto de evidências analisadas permite destacar alguns elementos-chave dessa categoria: a participação da comunidade escolar precisa ser incorporada em todas as etapas da gestão, não apenas em momentos formais ou simbólicos; eleições de diretores e planos de gestão são passos importantes, mas não suficientes para assegurar a democracia escolar; a autonomia deve ser utilizada estrategicamente pelo gestor para orientar e motivar a equipe, conciliando metas externas com demandas internas; formação continuada e avaliação institucional são ferramentas indispensáveis para fortalecer a prática democrática; políticas curriculares como a BNCC e mecanismos de financiamento como o ICMS Educação, se não acompanhados de garantias de autonomia, podem reforçar tendências centralizadoras e reduzir a participação real.

Ao articular essas conclusões com o dossiê proposto⁴, fica evidente que a gestão democrática, no contexto contemporâneo, não pode ser analisada isoladamente: ela se constrói na intersecção entre currículo, avaliação e financiamento, em um campo marcado por tensões entre a padronização e a autonomia, entre a responsabilização e a participação.

4.2. O papel do gestor escolar frente à BNCC e ao financiamento via ICMS Educação

O gestor escolar ocupa posição estratégica na interface entre políticas curriculares e práticas pedagógicas. Como argumenta Lück (2014; 2015), sua função vai muito além da administração burocrática: ele atua como líder educacional, articulador da comunidade escolar e mediador entre diretrizes nacionais e contextos locais. Essa liderança implica a organização, a coordenação do trabalho escolar e a capacidade de criar condições para que a participação

⁴ Dossiê - Implicações das políticas curriculares em âmbito nacional e internacional, disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/dossie2025>. Acesso em: 15 out. 2025.

efetiva de professores, estudantes, famílias e funcionários seja um princípio orientador. No entanto, essa mediação é profundamente influenciada por exigências externas, especialmente quando o financiamento ou a reputação institucional está condicionado a resultados em avaliações de larga escala.

A literatura mostra que o modo como os gestores compreendem e exercem a gestão democrática é moldado por fatores macro e microestruturais. Palú (2019), ao analisar os Planos de Gestão Escolar em Santa Catarina, instituídos pelo Decreto n. 1.794/2013, evidenciou que, embora a legislação estimule a participação, persistem desafios significativos para a consolidação de práticas democráticas efetivas. Kussem (2019), estudando a rede municipal de Curitiba/PR, reforça essa visão ao concluir que a percepção dos diretores é influenciada tanto por normativas e políticas de avaliação quanto por pressões políticas locais. Esses achados indicam que a atuação do gestor é atravessada por interesses, expectativas e restrições que muitas vezes extrapolam o âmbito escolar.

Souza (2022), em levantamento com 1.374 diretores da rede municipal de São Paulo/SP, identificou três modelos predominantes de gestão: o tradicional, o democrático e o gerencial. O modelo gerencial, segundo a autora, tende a ganhar força em contextos de responsabilização por resultados e pressão por indicadores, fenômeno também observado em outros sistemas educacionais submetidos a regimes de *accountability*. Nesse cenário, a figura do gestor como articulador político-pedagógico pode ser tensionada pela necessidade de atender a demandas externas, o que impacta diretamente o modo como se implementam políticas curriculares como a BNCC.

O ICMS Educação acrescenta um componente decisivo a essa equação. Ao atrelar parte do repasse de recursos aos municípios ao desempenho em indicadores educacionais, amplia a pressão sobre gestores para que adotem estratégias que garantam melhorias rápidas em resultados de avaliações externas. Batista (2020) e Mascarenhas (2020) mostram que, no Ceará, essa política levou a um acompanhamento pedagógico mais sistemático e a uma integração maior entre redes e escolas. Contudo, também provocou a priorização de conteúdos diretamente avaliados, o que aproxima o contexto brasileiro do fenômeno descrito por Hursh (2007) nos Estados Unidos como *teaching to the test* — concentração do ensino em tópicos que serão cobrados em exames padronizados, em detrimento de uma formação integral e contextualizada.

FIGURA 02: Organograma Categoria 02 “Gestor Escolar”



Fonte: Elaborado pelas Autoras (2024)

Na prática, isso significa que o gestor escolar contemporâneo precisa equilibrar duas agendas, que nem sempre convergem: garantir que as competências e habilidades previstas na BNCC sejam trabalhadas de forma contextualizada, respeitando as particularidades da comunidade escolar; assegurar bons resultados em avaliações externas, que influenciam diretamente tanto o financiamento (via ICMS Educação) quanto a avaliação da qualidade do trabalho da escola.

Essa dupla demanda requer habilidades políticas, pedagógicas e gerenciais. Oliveira (2022) e Barbosa (2023) defendem que a avaliação institucional, quando utilizada de forma formativa e participativa, pode ser um instrumento valioso para alinhar objetivos pedagógicos e metas de desempenho. Ao permitir que professores, estudantes e famílias participem da análise dos resultados e da definição de estratégias, evita-se que a pressão por indicadores comprometa a qualidade e a relevância do trabalho escolar.

A literatura internacional oferece evidências que reforçam essa perspectiva. Azevedo (2018) mostra que, em Portugal, os planos de melhoria acompanhados de apoio técnico e pedagógico são mais eficazes do que a imposição de metas isoladas. No Chile, Bellei (2013) identificou que a introdução de incentivos financeiros atrelados a resultados melhorou alguns

indicadores, mas também reforçou a padronização e reduziu a autonomia das escolas. Esses exemplos revelam que políticas de responsabilização podem ser potencialmente positivas quando combinadas com apoio efetivo e espaços de decisão local, mas tendem a produzir efeitos adversos quando operam de forma punitiva ou exclusivamente meritocrática.

A análise do *corpus* desta categoria indica, ainda, que a forma de provimento do cargo de diretor influencia significativamente o perfil e a atuação dos gestores. Finatti (2016) observou que, em Curitiba/PR, a eleição para diretores não garante, por si só, a democratização da gestão, especialmente quando o processo é capturado por disputas políticas internas. Nascimento (2015) e Santos (2018) apontam que, em muitos casos, a participação é controlada e limitada, o que reduz o potencial transformador da gestão democrática. Santos (2021), analisando Dourados/MS, mostrou que coexistem práticas democráticas e gerenciais, com diretores indicados convivendo com processos participativos formais, mas pouco efetivos.

Diante desse panorama, o papel do gestor escolar na implementação da BNCC e na resposta às políticas de financiamento por desempenho como o ICMS Educação não pode ser reduzido à figura de executor de diretrizes. Ele deve ser compreendido como agente mediador, capaz de traduzir políticas nacionais para a realidade local, sem perder de vista os princípios da gestão democrática. Isso exige formação continuada, suporte técnico, autonomia para decisões pedagógicas e, sobretudo, a construção de uma cultura de participação que vá além da formalidade dos conselhos e reuniões.

Em síntese, o gestor escolar é, hoje, um ator que opera no ponto de convergência entre currículo, avaliação e financiamento. Sua atuação pode tanto reforçar práticas centralizadoras e voltadas apenas para resultados, quanto promover a articulação entre metas nacionais e projetos pedagógicos significativos para a comunidade. Essa ambivalência torna urgente a reflexão sobre políticas públicas que garantam condições para que os gestores exerçam liderança educacional democrática, mesmo em contextos de forte pressão por desempenho..

4.3. ICMS Educação como indutor de práticas curriculares e de *accountability*

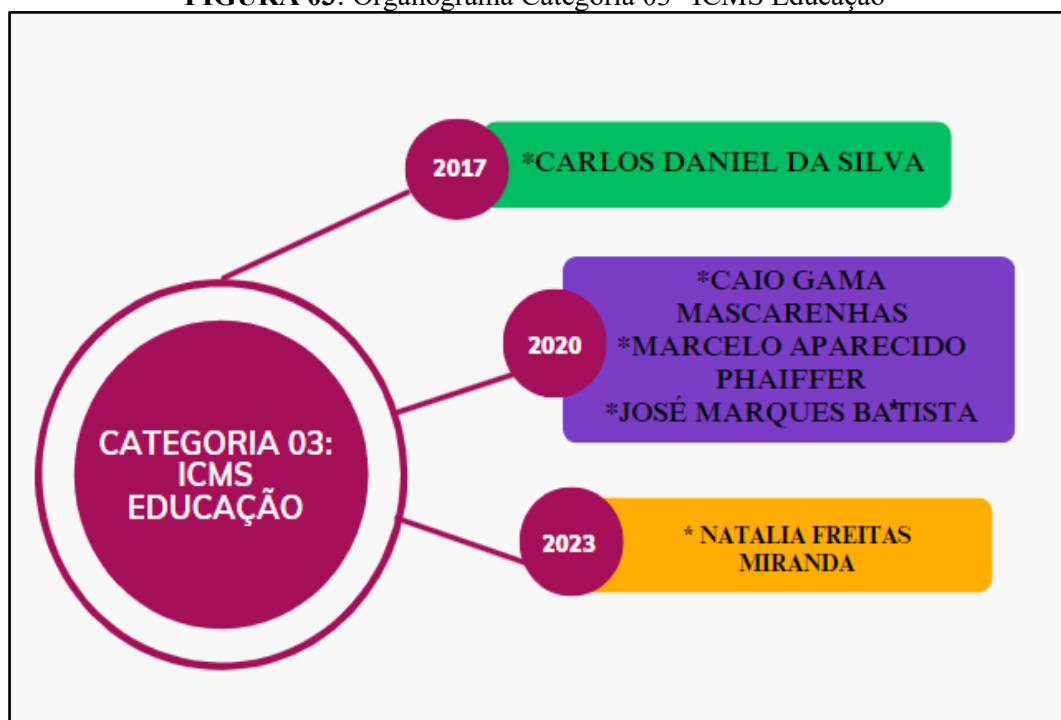
O ICMS Educação é um exemplo emblemático de política pública que vincula o financiamento educacional ao desempenho, buscando induzir mudanças nas práticas escolares e na gestão dos sistemas de ensino. No Brasil, cada estado define seus próprios critérios e indicadores para a repartição da cota-parte do imposto, mas há uma predominância de métricas

relacionadas à aprendizagem, muitas vezes alinhadas às competências e habilidades previstas na BNCC.

A dissertação de Silva (2017) evidencia que fatores como despesas com educação, remuneração de professores, saneamento básico e a própria cota-parte do ICMS influenciam o IDEB dos municípios, ainda que não sejam capazes de explicar integralmente as variações no desempenho. Esse dado revela que, embora o financiamento seja um elemento importante, sua eficácia depende de políticas integradas que contemplem aspectos pedagógicos, estruturais e de gestão.

No Ceará, Batista (2020) investigou o Índice de Qualidade Educacional (IQE) e verificou impactos significativos da política: maior acompanhamento pedagógico, intensificação do monitoramento das aprendizagens e redução de desigualdades entre municípios. Contudo, observou também efeitos colaterais, como o estreitamento curricular e a priorização de conteúdos avaliados, fenômeno que aproxima o caso brasileiro do *teaching to the test* descrito por Hursh (2007) no contexto norte-americano. Em Minas Gerais, Mascarenhas (2020) constatou efeitos mais modestos, sugerindo que a efetividade do ICMS Educação depende fortemente do desenho da política e de sua implementação, especialmente no que diz respeito à articulação entre metas de desempenho e suporte pedagógico.

FIGURA 03: Organograma Categoria 03 “ICMS Educação”



Fonte: Elaboração das Autoras (2024)

A literatura internacional indica que a relação entre financiamento e desempenho escolar é controversa. Hanushek e Woessmann (2011) evidenciam que políticas de vinculação de recursos ao desempenho podem gerar ganhos iniciais, mas tendem a estagnar ou mesmo regredir caso não sejam acompanhadas por formação continuada, apoio pedagógico consistente e fortalecimento da autonomia escolar. Bellei (2013), ao analisar o caso chileno, alerta para o risco de políticas de indução transformarem a avaliação em um fim em si mesma, restringindo o espaço para a inovação pedagógica. De forma semelhante, Azevedo (2018) observa que, em Portugal, a implementação de currículos nacionais associada a forte monitoramento externo pode, na ausência de suporte adequado, reduzir a autonomia docente e enfraquecer a gestão participativa.

No contexto catarinense, especificamente no âmbito do ICMS Educação, ainda existem lacunas significativas de estudos que integram análise de gestão democrática, BNCC e financiamento por desempenho. As evidências levantadas nesta pesquisa destacam a necessidade de compreender como tais mecanismos influenciam indicadores educacionais, organização curricular, práticas pedagógicas e o equilíbrio entre autonomia escolar e padronização. Essa reflexão se mostra particularmente relevante diante da expansão das políticas de *accountability* na agenda educacional brasileira, como os mecanismos de avaliação nacional (IDEB), que passam a condicionar parte das decisões e recursos a resultados mensuráveis.

Dessa forma, o ICMS Educação deve ser compreendido como uma política com potencial de promover melhorias na qualidade e equidade educacional, mas que apresenta riscos caso seja implementado sem uma perspectiva crítica e integradora. Sua efetividade dependerá da capacidade dos estados e municípios de transformar a pressão por resultados em processos participativos, apoio pedagógico robusto e formação contínua de gestores e professores, assegurando que a atenção aos indicadores não comprometa o objetivo maior da escola: garantir aprendizagens significativas e contextualizadas para todos os estudantes.

4.4. Implicações práticas e tensões entre autonomia e padronização

A análise transversal das produções examinadas evidencia um conjunto de implicações estruturais para a compreensão das relações entre gestão democrática, implementação de políticas curriculares e financiamento educacional por desempenho. Em primeiro lugar, observa-se que a gestão democrática é tensionada pela introdução de políticas curriculares nacionais, como a BNCC, quando associadas a mecanismos de indução financeira, a exemplo

do ICMS Educação. Nesses contextos, a autonomia escolar e a participação efetiva da comunidade tendem a ser reduzidas, deslocando o eixo decisório para o cumprimento de metas predefinidas, frequentemente vinculadas a avaliações externas.

Em segundo lugar, o gestor escolar emerge como mediador estratégico entre as demandas normativas da BNCC e os resultados esperados nos indicadores oficiais. No entanto, sua atuação é frequentemente condicionada por exigências externas que afetam diretamente o financiamento da rede ou da escola, limitando a possibilidade de decisões plenamente contextualizadas e participativas. Essa vulnerabilidade reforça o risco de que a gestão assuma contornos predominantemente gerenciais, em detrimento de práticas coletivas e emancipadoras.

Por fim, o ICMS Educação apresenta um caráter ambivalente: atua como catalisador ao estimular a organização pedagógica e a busca por melhores resultados, mas também como potencial limitador, ao favorecer práticas de padronização excessiva, alinhadas a avaliações específicas e ao reduzir o espaço para a inovação curricular.

Mitigar essas tensões requer que políticas curriculares e de financiamento estejam integradas a estratégias que priorizem a autonomia pedagógica, a formação continuada de gestores e docentes e a consolidação de processos de avaliação institucional participativos e formativos. Sem tais salvaguardas, corre-se o risco de reforçar um modelo tecnocrático e centralizador, voltado para resultados imediatos, mas descolado das demandas e especificidades socioculturais das comunidades escolares.

Considerações Finais

Este estudo, vinculado a uma Dissertação de Mestrado, teve como objetivo analisar as implicações da gestão escolar democrática e do ICMS Educação na implementação de políticas curriculares em Santa Catarina, especialmente no contexto de alinhamento à BNCC. A questão central que orientou a investigação foi: de que forma a gestão democrática, associada a mecanismos de financiamento por desempenho, influencia a autonomia escolar, a organização curricular e a participação da comunidade na efetivação da BNCC?

A partir do levantamento e análise de 23 produções científicas publicadas entre 2013 e 2023, agrupadas nas categorias “Gestão Democrática”, “Gestor Escolar” e “ICMS Educação”, foi possível identificar um conjunto de tendências e desafios. Os resultados apontam que, embora a legislação e as políticas públicas defendam a gestão democrática como princípio orientador da educação, sua implementação é frequentemente tensionada por demandas de

padronização curricular e pela pressão para alcançar indicadores que condicionam o financiamento.

A análise revela que o ICMS Educação, enquanto política de indução, desempenha um papel predominantemente contraditório e problemático. Embora busque promover maior organização pedagógica e foco em resultados, os efeitos observados indicam que tais objetivos têm sido alcançados em detrimento da autonomia docente e da diversidade pedagógica. Ao priorizar a lógica da *accountability* e dos indicadores de desempenho, essa política tende a reduzir o espaço para a inovação, a contextualização curricular e a participação democrática, afastando-se dos princípios que deveriam orientar uma gestão verdadeiramente democrática e emancipadora. Esse cenário reforça a observação de autores como Lück (2015) e Paro (2017), que defendem a necessidade de equilibrar responsabilidade por resultados com participação efetiva e autonomia pedagógica.

Do ponto de vista das políticas públicas, três implicações se destacam: (1) integração entre currículo e financiamento – é fundamental que políticas como o ICMS Educação sejam acompanhadas de ações de apoio pedagógico e formação continuada, para que o foco em resultados não se traduza apenas em estreitamento curricular; (2) fortalecimento da gestão democrática – a autonomia das escolas deve ser protegida por normativas claras e mecanismos de participação que não sejam meramente formais. O alinhamento à BNCC deve ser conduzido de forma participativa, valorizando o contexto local; (3) avaliação como instrumento formativo – indicadores de desempenho, embora importantes, devem ser complementados por avaliações institucionais que envolvam toda a comunidade escolar e gerem diagnósticos para a melhoria contínua.

Quanto às perspectivas para pesquisas futuras, o estudo evidencia a necessidade de investigações empíricas que analisem diretamente como os indicadores utilizados no ICMS Educação influenciam as práticas pedagógicas e a organização curricular nas escolas. Seria relevante, por exemplo, comparar municípios com diferentes desempenhos e níveis de recursos, examinando como o alinhamento à BNCC é afetado por políticas de financiamento por desempenho. Além disso, estudos comparativos com experiências internacionais — como as do Chile, Portugal e Estados Unidos — podem oferecer pistas valiosas sobre os riscos e potencialidades desse modelo.

Assim, ao reunir e analisar a produção acadêmica recente sobre gestão democrática, BNCC e ICMS Educação, este estudo oferece subsídios concretos para compreender as implicações das políticas curriculares em âmbito nacional e local. Sua contribuição reside

justamente em iluminar uma zona pouco explorada do debate, a intersecção entre participação, currículo e financiamento, apontando caminhos para que políticas de indução não se transformem em instrumentos de homogeneização, mas sim de fortalecimento da autonomia escolar e da qualidade social da educação. Ao situar o caso catarinense no diálogo com outras experiências brasileiras e internacionais, o trabalho amplia o repertório de evidências disponíveis para formuladores de políticas, gestores e pesquisadores. Nesse sentido, reafirma que a efetivação da gestão democrática frente às políticas curriculares exige um compromisso político e pedagógico que transcenda a lógica dos indicadores, preservando o direito das escolas de ensinar e aprender com liberdade, relevância e participação coletiva.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, J. **A autonomia das escolas: políticas, práticas e resultados**. Porto: Porto Editora, 2018.

BARBOSA, S. M. S. C. **Gestão Democrática na Escola: Formação Necessária à Emancipação Humana**. 2023, 128f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis/MT, 2023.

BATISTA, J. M. **Estudo do Índice de Qualidade Educacional (IQE) e seu Efeito nos Resultados Educacionais e nas Transferências da Parcela Discricionária da Cota-Parte do ICMS nos Municípios do Ceará**. 2020, 174f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2020.

BELLEI, C. **El gran experimento: mercado y privatización de la educación chilena**. Santiago: LOM Ediciones, 2013.

BITTENCOURT, Z.; MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba/PR: CRV, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): a educação é a base**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado Federal, 1988.

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

CORDEIRO, M. V. V. **A Institucionalização do Princípio de Gestão Democrática na Rede Municipal de Ensino de São Vicente do Seridó/PB no Período de 1997-2017**. 2019, 174f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande/PB, 2019.



EVANGELISTA, M. A. S. **A Política de Gestão Democrática nas Escolas Públicas Municipais da Cidade de Juazeiro/BA: da Legislação à Distribuição de Poder** (2009-2019). 2022, 152f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2022.

FERNANDES, C. M. B.; MOROSINI, M. C.; Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre/RS, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014

FINATTI, R. R. **Eleições Como Forma de Provimento da Direção Escolar na Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. 2016, 184f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2016.

GALLINA, J. A. **A Trajetória de Construção da Gestão Democrática da Educação na Rede Municipal de Ensino de Getúlio Vargas**. 2013, 174f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2013.

HANUSHEK, E. A.; WOESSMANN, L. The economics of international differences in educational achievement. In: HANUSHEK, E. A.; MACHIN, S.; WOESSMANN, L. (orgs.). **Handbook of the Economics of Education**. Amsterdam: Elsevier, 2011. v. 3, p. 89-200.

HURSH, D. Assessing No Child Left Behind and the rise of neoliberal education policies. **American Educational Research Journal**, v. 44, n. 3, p. 493-518, 2007.

KAEFER, L. A. **Possibilidades e Desafios na efetivação do princípio da Gestão Escolar Democrática de uma Escola da Rede Municipal de Sapucaia do Sul**. 2021, 131f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade La Salle, Canoas/RS, 2021.

KUSSEM, J. **A percepção do Diretor Escolar sobre a Política de Gestão Democrática na Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. 2019, 188f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 6. ed. São Paulo/SP: Heccus Editora, 2017.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 12. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2015.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 9. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2014.

MASCARENHAS, C. G. **Direito à Educação, Federalismo Fiscal e Repartição de ICMS por Lei Estadual um Estudo sobre desempenho, Finanças e “ICMS Educacional”**. 2020, 254f. Dissertação (Mestrado em Direito), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MT, 2020.

MESENBURG, F. A. **A gestão escolar como elemento de qualidade da educação pública: limites e possibilidades**. 2019, 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2019.

MIRANDA, N. F. **ICMS Educação: os Conceitos de Aprendizagem e Equidade Previstos na Constituição Federal de 1988.** 2023, 107f. Dissertação (Mestrado em Direito), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2023.

MORESCHO, S. M. Z. **Gestão Escolar Democrática na Percepção de Professores da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina: Que Sentidos? Quais Revelações?** 2022, 219f. Tese (Doutorado em Educação). Fundação Universidade se Passo Fundo, Passo Fundo/RS, 2022.

NASCIMENTO, L. P. **“Novas Formas” de Gestão da Escola Pública: Implicações sobre o Processo de Democratização da Gestão.** 2015, 455f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SP, 2015.

OLIVEIRA, M. F. A. **Gestão Democrática e Avaliação Institucional: Ressonâncias na Escola Pública de Educação Básica.** 2022, 146f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba/SC, 2022.

PALÚ, J. **Planos de Gestão Escolar em Santa Catarina: A Gestão Democrática em Questão.** 2019, 397f. Dissertação (Mestrado Em Educação), Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó/SC, 2019.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública.** São Paulo/SP: Editora Cortez, 2017.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a Educação.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROSA, P. D. S. **Os (Des) Caminhos da Gestão Escolar na Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú (1996–2020).** 2022, 153f. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, Camboriú/SC, 2022.

ROZZATO, K. D. S. S. **A Nova Gestão Pública da Escola em Feira de Santana/BA: Implicações Políticas e Pedagógicas (2000-2013).** 2020, 169f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana/BA, 2020.

SANTOS, A. B. **Socialização da Participação Política e do Poder na Eleição de Diretores Escolares: Aparência versus Essência na Gestão Democrática da Escola Pública.** 2018, 138f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba/SC, 2018.

SANTOS, J. C. **Processo de Provimento ao Cargo de Diretores Escolares: Interseção da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul com a Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS.** 2021, 186f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2021.

SILVA, C. D. **Fatores Econômicos e Sociais: Impacto no Resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de Municípios do Estado de São Paulo de 2005 a 2015.** 2017, 151f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília, Brasília/DF, 2017.

SOUZA, M. I. V. **Gestão escolar e o perfil do diretor de escola na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma contribuição aos estudos sobre teoria da gestão escolar.** 2022, 200f.



Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2022.

TURCATTO, V. J. **Gestão Democrática do Ensino Público:** Tessituras e Dinâmicas no Âmbito De Sistemas Municipais de Ensino da Mesorregião Sul Catarinense. 2018, 144f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba/SC, 2018.



**A precarização do trabalho docente frente às políticas públicas para a alfabetização:
uma análise sobre o Alfabetiza Tchê**

**The precarization of teaching work in the face of public policies for literacy: an analysis
about the Alfabetiza Tchê program**

Luíse Penning Pereira¹
Barbara Goulart Borges²
Gabriela Medeiros Nogueira³

Resumo:

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou os impactos dos cursos de formação de professores, com ênfase no Programa Estadual de Apoio à Alfabetização – Alfabetiza Tchê, na configuração da profissão docente. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, fundamentado na análise documental, que analisou documentos oficiais, como legislações e decretos, além de reportagens e materiais relacionados ao programa. O referencial teórico se apoia em autores que discutem temas como neoliberalismo, políticas públicas de educação e trabalho docente, os quais dialogam com a temática da pesquisa e contribuem na discussão destas questões. Os resultados indicam que a forma como o programa Alfabetiza Tchê foi estruturado e institucionalizado, por meio de parcerias público-privadas, com um viés meritocrático e sem ampla discussão com pesquisadores do campo, contribui para a precarização e a descaracterização do trabalho docente, enfraquecendo a autonomia profissional e impactando negativamente a organização do trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Formação de professores; Alfabetização; Políticas públicas da educação; Neoliberalismo.

Abstract:

This article presents the results of a study that investigated the impacts of teacher-training courses, with emphasis on the Programa Estadual de Apoio à Alfabetização – Alfabetiza Tchê, on the configuration of the teaching profession. It is a qualitative study grounded in documentary analysis, which examined official documents such as legislation and decrees, as well as news reports and materials related to the program. The theoretical framework draws on authors who examine neoliberalism, public education policies, and teachers' work, offering conceptual tools that sustain and deepen the discussion undertaken in this study. The findings reveal that the structure and institutionalization of the *Alfabetiza Tchê* program—implemented through public–private partnerships, marked by a meritocratic orientation, and developed without broad dialogue with scholars in the field—contribute to the precarization and

¹Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Letramento (GEALI). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7251-011X>. E-mail: lupepedagogia@gmail.com.

²Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Letramento (GEALI). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9836-5291>. E-mail: barbaracbrgs@gmail.com.

³Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professora na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Letramento (GEALI). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6985-064X>. E-mail: gabynogueira@me.com.

decharacterization of teachers' work. This process weakens professional autonomy and generates adverse effects on the organization of pedagogical practices.

Keywords: Teacher education; Literacy; Public education policies; Neoliberalism.

Introdução

Este artigo apresenta uma investigação, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Letramento (GEALI), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), que tem como foco as políticas públicas de educação voltadas à alfabetização. Parte-se do reconhecimento da alfabetização como um campo plural e estratégico de investigação, que articula reflexões sobre o avanço das parcerias público-privadas na formulação de políticas educacionais e seus impactos na profissão docente.

A relação entre alfabetização e políticas públicas tem ganhado centralidade nos debates educacionais, especialmente diante da recente proposição do Programa Estadual de Apoio à Alfabetização – Alfabetiza Tchê, no estado do Rio Grande do Sul. Instituído pelo Decreto n.º 56.674/2022 (Rio Grande do Sul, 2022) e pela Lei n.º 16.048/2023 (Rio Grande do Sul, 2023), o programa tem suscitado questionamentos por parte de pesquisadores da área, sobretudo por se constituir como uma política conduzida por meio de parcerias público-privadas, sem ampla escuta da comunidade acadêmica e dos profissionais da Educação Básica.

Diante desse contexto, esta pesquisa propõe-se a analisar os impactos do curso de formação de professores Alfabetiza Tchê, na constituição da profissão docente, com especial atenção às condições de trabalho e à autonomia profissional. A relevância do estudo decorre tanto do caráter recente do programa quanto da escassez de estudos que se dediquem à compreensão de seus efeitos no cotidiano escolar. Soma-se a isso a ampliação, em diferentes contextos, de experiências semelhantes que incorporam lógicas de gestão empresarial à educação pública, o que torna urgente a análise crítica das implicações dessas políticas na organização do trabalho pedagógico e no papel do professor.

A investigação adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental (Cellard, 2014), com foco na leitura crítica de legislações, decretos e reportagens relacionados ao Alfabetiza Tchê. O referencial teórico que sustenta a análise constrói-se a partir das contribuições de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) e Souza (2023), que apresentam contribuições acerca do neoliberalismo e como este se aproxima da educação, numa perspectiva

mercadológica. Além destes, Cunha (2023) e Freitas (2012), contribuem na discussão a respeito da privatização, ao destacar a meritocracia e a responsabilização individual imposta por meio de políticas públicas advindas de parcerias público-privadas. E, ainda, Freitas, Libâneo e Silva (2018), Hypolito (2011), Libâneo (2018), Shiroma (2021), Silva e Zanatta (2018), subsidiam a discussão acerca da influência das avaliações externas no trabalho docente, ao apontar para precarização da profissão, de modo a destituir o professor de suas atribuições e autonomia.

Além desta introdução, o artigo está organizado em cinco seções. A primeira apresenta o referencial teórico e discute os conceitos de neoliberalismo e a lógica mercantil na educação. A segunda descreve os caminhos metodológicos adotados. A terceira contextualiza o Programa Alfabetiza Tchê. A quarta analisa os impactos do programa de formação de professores na profissão docente. A quinta seção discute os discursos presentes na formulação da política pública em questão. Por fim, as considerações finais sintetizam os achados da pesquisa e apontam suas contribuições e seus limites.

1. A educação como um mercado aos olhos neoliberais

A compreensão das políticas públicas educacionais atuais requer a análise do conceito de neoliberalismo e sua relação com o campo da educação. Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), esse modelo ressurgiu nas décadas de 1970 e 1980, com o avanço das reformas de Estado, que defendem a liberdade total do mercado e a redução das funções sociais estatais, inclusive na educação. Souza (2023, p. 108) esclarece que:

O neoliberalismo como uma doutrina econômica tem suas raízes ideológicas no pensamento liberal clássico e no pensamento conservador [...] Encontra apoio principalmente nas teorias dos economistas Hayek e Friedman, que [...] postulam princípios da liberdade individual, da diminuição das intervenções estatais e da abertura de capacidade do mercado em regular o capital e o trabalho.

Nesse cenário, a educação é reposicionada como serviço, e não como direito. A crítica à escola pública serve como justificativa para a entrada da iniciativa privada na gestão educacional. Como afirmam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 114), o discurso neoliberal “[...] advoga a primazia da iniciativa privada [...]”, e associa o fracasso da escola à incapacidade administrativa do Estado. Cunha (2023) complementa ao afirmar que “[...] as dinâmicas dentro do âmbito estatal não deixaram de pertencer ao Estado. As escolas ainda são públicas. O que muda é a dinâmica [...] para a execução de determinadas políticas”. O autor

aponta que a lógica gerencial privatiza práticas mesmo sem alterar a titularidade das instituições.

Freitas (2012) sistematiza os três pilares das reformas educacionais neoliberais: responsabilização, meritocracia e privatização. Ele destaca que, por meio de avaliações externas, o Estado transfere a responsabilidade pelo fracasso educacional às escolas e aos professores: “Ela [a lógica meritocrática] está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. [...] Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida” (Freitas, 2012, p. 383). Já Hypolito (2011) enfatiza que o controle da sala de aula hoje se dá por meio de mecanismos indiretos, ou seja, as reformas neoliberais objetivam a gerência total da sala de aula, controlando externamente por meio do controle do currículo e da gestão da organização do trabalho escolar e docente.

Ainda, Shiroma (2018) acrescenta que os testes em larga escala visam monitorar professores e justificar intervenções padronizadoras. Nessa lógica, a profissionalização docente converte-se em instrumento de controle, e não de valorização. Freitas, Libâneo e Silva (2018) reforçam que facilmente o alcance de resultados e a aprendizagem de conteúdos mínimos e aligeirados, tornam-se o objetivo principal da escola. Por meio dos testes e avaliações externas, estes resultados são aferidos, gerando um parâmetro para a definição dos currículos escolares, bem como as formas de gerir a escola e o controle sob o trabalho docente.

Além disso, Silva e Zanatta (2018) alertam que as reformas educacionais neoliberais, embora discursivamente voltadas à qualidade, acabam por precarizar a atuação docente e fragilizar a escola pública. Dessa forma, constata-se que a lógica neoliberal transforma a educação em mercado, esvazia a autonomia profissional docente e impõe metas e resultados como sinônimos de qualidade, silenciando as desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro.

Avançando no texto, passa-se, na próxima seção, para questões metodológicas da pesquisa.

2. Metodologia

Esta pesquisa parte de uma abordagem qualitativa na perspectiva da análise documental (Cellard, 2014). Por ter como objeto central de análise uma política de âmbito estadual, essa metodologia foi considerada a mais adequada. O documento, segundo Cellard (2014, p. 297),

“[...] consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel. Mais precisamente, consideramos as fontes, primárias ou secundárias, que, por definição, são exploradas – e não criadas – no contexto de um procedimento de pesquisa”. O autor afirma que o documento escrito se estabelece como fonte excepcionalmente valiosa para o pesquisador do campo das ciências sociais. Ele destaca também que se faz necessária a realização de uma análise crítica do documento-alvo, considerando as seguintes dimensões: o contexto, os autores, a autenticidade e confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto (Cellard, 2014).

Para este estudo, inicialmente se realizou uma busca dos documentos acerca do Programa Estadual de Apoio à Alfabetização – Alfabetiza Tchê nos *sites* oficiais do governo do Rio Grande do Sul, tendo em vista que a política está em processo de implementação. A partir desse levantamento, foram selecionadas para análise as seguintes legislações: Decreto n.º 56.674, de 26 de setembro de 2022, que institui o Programa; Lei n.º 16.048, de 30 de novembro de 2023, que institui o Alfabetiza Tchê; e Decreto n.º 57.519, de 25 de março de 2024 (Rio Grande do Sul, 2024), que regulamenta a Lei n.º 16.048/2023.

Também foram analisadas matérias e notícias relacionadas ao Alfabetiza Tchê, divulgadas em *sites*. Para a seleção desses materiais, foram considerados os discursos de persuasão e convencimento acerca do programa. As fontes de análise incluem as notícias “Alfabetiza Tchê” e “Programa Alfabetiza Tchê é lançado com adesão de todos os municípios do Estado”, e a apresentação “Programa Alfabetiza Tchê: Parceria pela alfabetização em regime de colaboração”, todas divulgadas no *site* da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. Além disso, foram analisadas as notícias “Com 1,6 mil bolsas para profissionais, governo do RS detalha aplicação de recursos do Alfabetiza Tchê”, publicada no jornal digital GZH, e “Assinado decreto de criação do Programa Alfabetiza Tchê no Rio Grande do Sul”, publicada no *site* da Associação Bem Comum.

A escolha desses documentos legais e dessas notícias tem por objetivo a análise do programa por parte da legislação que o implementa, uma reflexão sobre as formas como os discursos são propagados para a maior aceitação do público. Assim, foi analisado nas leis aquilo que diz respeito à avaliação e à premiação ofertada pelo programa, bem como à parceria entre os agentes públicos e privados. Com isso, foram destacados artigos a serem discutidos no decorrer desta escrita.

Cellard (2014) destaca que a análise documental exige a identificação e a comparação de elementos significativos nos textos, permitindo a construção de relações, semelhanças e diferenças que tornem possível uma interpretação coerente e fundamentada. Essa leitura analítica deve ser feita de forma repetida e atenta, considerando o contexto, a problemática e o referencial teórico da pesquisa, além de reconhecer que a própria perspectiva teórica ou ideológica do pesquisador influencia o processo interpretativo.

A análise dos discursos presentes nas notícias mencionadas permite observar quem se pretende atingir com a veiculação de tais informações, e o que se espera produzir a partir disso. A política muitas vezes não chega à população na íntegra, como se buscou analisar em momento inicial nesta pesquisa: ela chega a partir das narrativas produzidas, que buscam gerar o convencimento de sua eficácia e importância. Com base nos documentos e nas notícias mencionados acima, realizou-se a análise dos dados, problematizando o conteúdo embasado no referencial teórico desta pesquisa. Diante disso, foram discutidas questões que permeiam o neoliberalismo e a educação em face ao Alfabetiza Tchê, bem como a formação docente frente aos pacotes implementados por políticas públicas como esta.

3. O programa Alfabetiza Tchê

O Programa Estadual de Apoio à Alfabetização – Alfabetiza Tchê foi instituído por meio do Decreto n.º 56.674/2022 e da Lei n.º 16.048/2023, com o objetivo de promover a garantia da alfabetização aos estudantes da rede pública do estado do Rio Grande do Sul, abrangendo a etapa da Educação Infantil e do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Tal programa foi desenvolvido em colaboração com a Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS) e com a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio Grande do Sul (UNDIME/RS). Além disso, a Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), que inclui a Associação Bem Comum, a Fundação Lemann e o Instituto Natura, também faz parte do programa por meio de cooperação técnica e financeira.

Entre as ações instituídas pelo Programa Alfabetiza Tchê está a disponibilização de material didático complementar. Apesar de não mencionado na Lei n.º 16.048/2023, o material produzido e distribuído para as escolas foi financiado pelo Instituto Natura e pela Fundação Lemann, bem como desenvolvido pela Associação Nova Escola e pela Associação Bem Comum.

O programa inclui ainda o Prêmio Alfabetiza Tchê, que premiará financeiramente as escolas com melhor desempenho e incentivará aquelas com resultados inferiores. A avaliação será feita através do Índice de Qualidade de Alfabetização da escola (IQAe). As 200 escolas com melhores resultados receberão até R\$ 80.000,00, enquanto as 200 escolas com resultados insatisfatórios receberão fomento de até R\$ 40.000,00.

De acordo com o Decreto n.º 57.519/2024, “O Programa Alfabetiza Tchê é a política de alfabetização no território do Estado, que integra o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto Federal nº 11.556, de 12 de junho de 2023” (Rio Grande do Sul, 2024, p. 1). Entre as regulamentações prescritas neste decreto estão o programa de bolsas e o Prêmio Alfabetiza Tchê, definindo o sistema de avaliação e os incentivos financeiros.

O programa de bolsas para formadores inclui cargos subdivididos nas esferas estadual, regional e municipal. Em nível estadual, há uma bolsa para Formador em Educação Infantil, uma para Formador em Alfabetização e uma para Consultor Externo em Alfabetização. Em nível regional, são 30 bolsas para Coordenadores Regionais, 30 para Professores Formadores em Educação Infantil e 30 para Professores Formadores em Alfabetização. Em nível municipal, há até 497 bolsas para Coordenadores Municipais, 103 para Subcoordenadores Municipais e até 970 para Professores Formadores em Alfabetização e Educação Infantil (Rio Grande do Sul, 2024). Quanto ao Prêmio Alfabetiza Tchê e ao IQAe, segundo o Decreto n.º 57.519/2024:

Art. 18. O Prêmio Alfabetiza Tchê é destinado para as escolas que obtiverem os melhores resultados de alfabetização e para apoiar aquelas com os resultados mais críticos, medidos pelo IQAe, conforme Anexo I deste Decreto.

§ 1º O IQAe tem por objetivo mensurar a qualidade da alfabetização, por escola, levando em consideração o desempenho dos estudantes nas avaliações externas ofertadas pelo Estado, especificamente no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SAERS, instituído pelo Decreto no 56.679, de 5 de outubro de 2022, seguindo critérios de equidade (Rio Grande do Sul, 2024, p. 1).

Segundo o parágrafo único do artigo 5º da Lei n.º 16.048/2023, os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental serão avaliados por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS) para medir a fluência leitora, a leitura e a escrita (Rio Grande do Sul, 2023). Para que a escola receba os incentivos financeiros, conforme os critérios estabelecidos no inciso terceiro do artigo 25 da referida lei, a instituição deve “ter no mínimo 80% (oitenta por cento) de alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental avaliados pelo SAERS” (Rio Grande do Sul, 2023, p. 1).

4. A profissão docente frente às políticas de formação de professores

A análise das políticas públicas de formação de professores revela os impactos que programas como o Alfabetiza Tchê, oriundo de uma parceria público-privada, geram na descaracterização e desprofissionalização docente. Isso pode ser observado por meio dos materiais didáticos e das avaliações externas, que levam à busca pela padronização do ensino, que fere a autonomia docente e responsabiliza os professores pelo sucesso ou fracasso nos resultados impressos nos índices avaliativos. De acordo com Libâneo (2018), a implementação de metas prescritivas e a ênfase na aferição de resultados constituem um mecanismo de regulação da esfera escolar. Essa estratégia visa imputar às instituições e aos docentes a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos estudantes em avaliações externas padronizadas. Tal perspectiva, ao focalizar a responsabilização individual pela qualidade do processo de ensino-aprendizagem, negligencia as variáveis externas e os múltiplos fatores estruturais e contextuais que incidem sobre os indicadores educacionais.

Nesse sentido, o Prêmio Alfabetiza Tchê, ao propor recompensas financeiras às escolas com os melhores resultados no IQAe, estabelece uma lógica de competitividade entre gestores, professores e estudantes. É evidente que, diante da precarização das escolas, haja pressão para que sejam alcançadas as metas para o recebimento do auxílio financeiro. Nessa “corrida”, professores passam a ter a responsabilidade de elevar os índices dos resultados das avaliações, e estudantes são treinados para obter um bom desempenho.

Desse modo, escolas e professores são introduzidos na lógica da produtividade e da competição individualista, descaracterizando o papel pedagógico dos professores, ou seja, a submissão à regulação do governo restringe suas possibilidades de criação, autonomia e inovação na sua sala de aula com seus alunos e, na escola, com os colegas (Libâneo, 2018, p. 72).

Diante disso, cabe questionar sobre o papel do professor e sua autonomia para planejar, acompanhar as aprendizagens das crianças e selecionar materiais que sejam mais adequados à realidade da sua turma. Além disso, questiona-se onde ficam os saberes docentes. Talvez não haja resposta para esses questionamentos; contudo, é necessário refletir e problematizar sobre a importância de reconhecer o professor como profissional capaz, como intelectual que estuda, pesquisa e tem autonomia para exercer a docência.

Tardif (2002) discute sobre os saberes que constituem a profissão docente, os quais advêm de diferentes esferas: os saberes da formação profissional, os disciplinares, os

curriculares e os experienciais. Tais saberes são desenvolvidos ao longo da formação docente e da sua trajetória na profissão, são acionados em diferentes momentos do cotidiano escolar e se transformam e aprimoram no decorrer da carreira docente. Diante de uma política pública como o Alfabetiza Tchê, que busca padronizar o ensino por meio de materiais didáticos uniformizados, desloca para os professores uma responsabilização individual pelos resultados e ancora sua lógica em avaliações externas que desconsideram as heterogeneidades regionais, problematiza-se o lugar que ocupam os saberes da profissionalidade docente tal como concebidos por Tardif (2002). Qual é o propósito da formação inicial e continuada, se a prática faz parte da imposição de um modelo a ser seguido? Nesse caso, uma pessoa sem formação adequada seguiria a “receita” e obteria sucesso? Qual é o papel do professor nesse espaço? E das crianças que têm características individuais?

Evidencia-se que os saberes docentes são desconsiderados na elaboração de tais políticas públicas. A autonomia e a liberdade do professor para compreender e planejar da forma que considera mais eficaz para seus alunos é destituída. Afinal, é preciso atingir metas, preparar os estudantes para que obtenham um bom resultado nas avaliações externas e subam os índices de sua escola. Nesse sentido, Moraes (2022, p. 12) afirma:

A “unificação do ensino” imposta pelos “sistemas”, “apostilados” e outros recursos similares destrói a liberdade de cátedra dos docentes e ignora a diversidade de saberes tanto dos que ensinam como dos que aprendem [...]. Docentes são, assim, reduzidos a meros executores de algo que não planejaram. Alfabetizadores são estimulados a ignorar quem são seus alunos específicos. O desrespeito para com os professores é tácito e só contribui para sua desprofissionalização.

Moraes (2022) ainda ressalta que muitas vezes a adesão dos municípios a pacotes padronizados ocorre sem ampla discussão com os profissionais da área. As secretarias de educação adquirem tais programas para formação de alfabetizadores como algo pronto para ser aplicado, ao invés de planejar e organizar sua política que atente para as necessidades locais. Segundo o autor, “[...] o currículo praticado passa a ser definido pelo grupo privado que elaborou o material didático e que, de forma padronizada, institui o quê, quando e como vai ser ensinado [...] e avaliado” (Moraes, 2022, p. 12).

Nesse sentido, Libâneo (2018) argumenta que a atuação docente vem sendo progressivamente esvaziada, à medida que o professor passa a ser visto como mero executor de tarefas preestabelecidas, com pouca margem para autonomia e tomada de decisões. Essa lógica

desconsidera as avaliações feitas no cotidiano da sala de aula, principalmente ao valorizar em excesso os resultados das provas externas.

O papel do professor é reduzido a aplicar o que está proposto no material didático implementado pelas políticas públicas. Isso contribui para que a profissão de professor se torne desvalorizada, uma vez que as especificidades e experiência na área lhe são aos poucos retiradas. Nesse sentido, como afirma Libâneo (2018), o professor torna-se um aplicador, que reproduz e executa tarefas, o que desconsidera completamente facetas essenciais do trabalho docente, desde sua formação inicial e continuada, bem como seus saberes, crenças e experiência profissional. O professor é destituído de suas funções, o que indica uma descaracterização da profissão e identidade docente. É evidente que o trabalho do professor não se resume ao treino e à aplicação de testes padronizados aos estudantes, ao contrário, pauta-se em especificidades e complexidades como organização do espaço, seleção de conteúdos, planejamento, metodologias, estratégias de acompanhamento e avaliação, entre outros.

Assim, o professor perde a autonomia de planejar e decidir qual é a melhor estratégia didática para seus estudantes quando compelido a treiná-los para que obtenham bons resultados nas avaliações externas. A pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, um dos princípios previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), parece ser inviabilizado pela homogeneização do ensino. Dessa maneira, o docente torna-se refém da aplicação de um material pronto, ao preparar seus estudantes para um teste que visa o bom desempenho, sem avaliar o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a precarização do trabalho docente é evidenciada na proposta do Alfabetiza Tchê, uma vez que o papel do professor é desfigurado frente às exigências de metas a serem alcançadas e aferidas por meio de avaliações externas padronizadas. O trabalho e a autonomia do professor perdem lugar para o treino e a aplicação de testes, de modo a suprimir o espaço para o planejamento docente e a organização do trabalho pedagógico de acordo com as especificidades de cada turma. A responsabilização pelo sucesso ou fracasso escolar também corroboram com essa precarização da profissão, já que desconsideram tantas outras fragilidades do sistema educacional. O professor é culpabilizado isoladamente pelos resultados obtidos nas avaliações externas, sem observar os demais fatores que levam ao fracasso escolar; tal discurso desvaloriza sobremaneira a profissão docente, que progressivamente é sobrecarregada com inúmeras demandas e responsabilidades.

Ainda, acerca do Prêmio Alfabetiza Tchê, nota-se que, de acordo com o artigo 24 da Lei n.º 16.048/2023, as escolas contempladas pelo Prêmio Alfabetiza Tchê devem, no prazo de um ano após a premiação, desenvolver ações de cooperação técnico-pedagógica com instituições que apresentaram os menores índices no IQAe. Essa colaboração deve seguir diretrizes definidas em regime de parceria entre as Associações de Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS), a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio Grande do Sul (UNDIME/RS) e redes públicas, conforme orientações a serem divulgadas pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS) (Rio Grande do Sul, 2023).

Além da lógica competitiva imposta às escolas por meio da premiação pelos melhores resultados apresentados na avaliação externa, o programa delega à instituição premiada a responsabilidade de desenvolver ações junto à instituição com resultado inferior. Diante disso, fica evidente que o Estado se exime das suas responsabilidades, uma vez que transfere para a escola o compromisso de desenvolver tais ações. A partir de um resultado insatisfatório na avaliação externa, caberia ao Estado promover a formação de professores e oferecer maiores investimentos em infraestrutura e materiais. No entanto, ao invés disso a escola, que já é sobrecarregada por suas múltiplas funções e seus papéis, é mais uma vez encarregada de desenvolver tais ações e assumir uma responsabilidade do Estado. Nesse cenário, intensificam-se incentivos à adoção de relações público-privadas, especialmente por meio de capacitações e formações oferecidas por organizações privadas sem fins lucrativos, o que reforça o deslocamento da responsabilidade estatal.

Ademais, a avaliação externa insere os estudantes em uma lógica meritocrática, uma vez que exige bons resultados em uma avaliação padronizada, que desconsidera suas especificidades e particularidades. Todos são avaliados igualmente, ainda que os pontos de partida sejam desiguais. Desse modo:

[...] o que o sistema meritocrático ignora é que os alunos trazem para a escola bagagem distinta devido a condições sociais e culturais das famílias, além das diferenças individuais. Ou seja, tem-se as desigualdades sociais que pesam fortemente nas desigualdades escolares, e temos também as diferenças individuais, próprias dos seres humanos. Também as escolas são muito diferentes entre si. **Escolas de periferia, escolas mais retiradas, escolas de municípios menores ou mais afastados carregam consigo um acúmulo de problemas, envolvendo prédio escolar, corpo docente instável, condições de ensino, pobreza das famílias, capital cultural e linguístico requerido para a aprendizagem escolar, tudo isso é ignorado quando o ensino é homogeneizado.** Desse modo, o critério de qualidade baseado na meritocracia, na verdade, conduz a uma qualidade de ensino restrita e restritiva, ampliando as desigualdades escolares (Libâneo, 2018, p. 75, grifo nosso).

O Alfabetiza Tchê, apesar de constituir uma política pública de alfabetização do território gaúcho, desconsidera a pluralidade de um estado composto por 497 municípios, os quais têm realidades completamente distintas. Como citado no trecho acima, as próprias escolas apresentam diferenças, a depender de onde estão localizadas. São múltiplos os fatores que interferem no cotidiano das instituições escolares, os quais influenciam, ou não, os resultados das avaliações externas. Se estreitarmos ainda mais nosso olhar para a sala de aula, quantas especificidades encontraremos em uma única turma? Logo, parece um tanto perverso pensar a avaliação externa por esse viés meritocrático, uma vez que recai sobre os sujeitos uma responsabilização individual, que retira do Estado seu compromisso com a qualidade da educação pública.

5. Alfabetiza Tchê: quais discursos são produzidos?

A partir da análise de algumas notícias veiculadas a respeito da implementação do Programa Estadual de Apoio à Alfabetização – Alfabetiza Tchê, é possível constatar que a política pública em questão é apresentada de maneira positiva e promissora para os avanços na alfabetização no estado do Rio Grande do Sul. Percebe-se que, ao chegar à população, a política não é discutida e pensada criticamente e, sem dúvida, a partir dos discursos produzidos, é vista e entendida da forma como é apresentada.

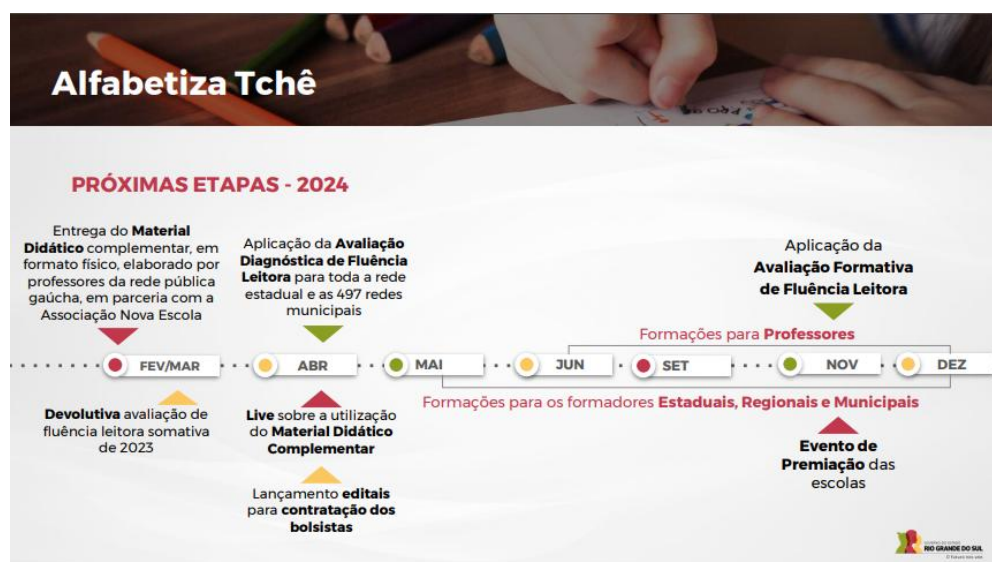
Na matéria veiculada pelo jornal GZH⁴, intitulada “Com 1,6 mil bolsas para profissionais, governo do RS detalha aplicação de recursos do Alfabetiza Tchê”, além da implementação do programa, são noticiados também os investimentos financeiros do Alfabetiza Tchê no Rio Grande do Sul. A matéria destaca que serão investidos R\$ 47,5 milhões anuais nesse programa, divididos entre pagamento de bolsas, investimento em materiais didáticos e premiação das escolas por meio do Prêmio Alfabetiza Tchê. Ainda na mesma matéria consta:

[...] R\$8,5 milhões foram destinados à produção de material didático complementar para a alfabetização. Os conteúdos já começaram a ser divulgados virtualmente no ano passado, sendo renovados neste ano e impressos. As 30 Coordenadorias Regionais de Educação já receberam os materiais para o ano letivo – 76% já foi entregue nas escolas. Ao todo, serão 797.209 livros para 4.531 estabelecimentos de ensino (GZH, 2024, p. 1).

⁴Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/noticia/2024/03/com-16-mil-bolsas-para-profissionais-governo-do-rs-detalha-aplicacao-de-recursos-do-alfabetiza-tche-cltovete1009b01e9pw64ejgs.html>. Acesso em 30 dez. 2024.

Já a apresentação⁵ divulgada pelo *site* oficial do governo do estado do Rio Grande do Sul veicula o cronograma das ações a serem realizadas pelo Programa Alfabetiza Tchê, como é possível observar na Figura 1.

FIGURA 1 – Apresentação Alfabetiza Tchê



Fonte: *site* do governo do Rio Grande do Sul (2024).

É evidente que, ao considerar tais notícias, parece bastante positivo o investimento financeiro do governo do Estado nos materiais didáticos complementares – afinal, recursos pedagógicos são importantes no cotidiano escolar. Ao ler uma matéria como essa, o público atingido vê tal ação como benéfica à nossa educação. E aqui não se pretende concordar com ou discordar de tal fato, mas sim questioná-lo, visto que, ao chegar à população, tais notícias não revelam por quem foi elaborado o material didático ou quais empresas privadas estão por trás desses arranjos.

Ainda, ao observar o cronograma de ações do Alfabetiza Tchê, nota-se que a entrega dos materiais didáticos complementares se dá muito antes da formação dos professores. Isso significa que esse material deve ser aplicado na alfabetização das crianças de modo a alcançar resultados satisfatórios? Não seria oportuno que houvesse a formação docente junto à reflexão do uso desse material na prática? Essas provocações são feitas não na intenção de respondê-las,

⁵Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/programa-alfabetiza-tche-e-lancado-com-adesao-de-todos-os-municipios-do-estado> Acesso em 30 dez. 2024.

mas de pensar criticamente, visto que esses discursos produzidos, seja por *sites* oficiais do governo, seja por jornais locais, são os que chegam até a população e propagam as ações da política pública.

A respeito do Prêmio Alfabetiza Tchê, segundo a matéria do GZH, a Secretária de Educação do estado do Rio Grande do Sul, Raquel Teixeira, comenta que “O mais importante do processo é aproximar escolas de alto desempenho de escolas que ainda não aprenderam a ter alto desempenho. Toda escola quer ter. Aprende-se discutindo com pares” (GZH, 2024, p. 1), referindo-se à parceria das 200 escolas de melhor desempenho com as 200 escolas com resultados insatisfatórios, prevista na legislação que implementa o Alfabetiza Tchê.

Mais uma vez, essa parece uma ótima ação, visto que as parcerias pedagógicas e a reflexão entre colegas de profissão são de grande importância na docência. Entretanto, é oportuno pensar se de fato a realização dessa parceria caberia às escolas, ao sobrecarregá-las com mais um papel a ser desenvolvido. Não seria dever do Estado, o qual é responsável pela educação pública, promover ações para a melhora no desempenho de tais escolas? Questiona-se, ainda, em que lugar ficam os investimentos e o trabalho entre pares das escolas que não estão nem entre as 200 melhores nos índices avaliativos, nem entre as 200 com resultados menos promissores. Qual é o planejamento para que essas escolas ditas “medianas” alcancem melhor desempenho nas avaliações externas? Que ações serão desenvolvidas para que essas escolas não decaiam em relação às demais no próximo ano em que forem avaliadas? Como essa política pública pensa e estrutura a melhora e o desenvolvimento das escolas do estado do Rio Grande do Sul integralmente?

Frente a tais questões, destacamos a importância de que haja um olhar atento não só para as legislações que são instituídas, mas também para os discursos que são produzidos na divulgação das políticas públicas da educação. O texto, por não chegar na íntegra à população, muitas vezes pode ser distorcido ou ter pontos evidenciados somente a partir do interesse de quem veicula tais notícias e, por isso, dificulta o olhar crítico do leitor para as ações ali colocadas.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, foram apresentados apontamentos sobre os impactos de programas de formação de professores, como o Alfabetiza Tchê, na constituição da profissão

docente. A análise dos dados evidenciou que políticas públicas dessa natureza tendem a promover a padronização do ensino, bem como contribuir para a descaracterização do trabalho docente e colocar em xeque o papel do professor na escola pública.

As avaliações externas, articuladas a essas políticas públicas, inserem professores e instituições escolares em uma lógica de competitividade pautada em metas e resultados mensuráveis. Nesse contexto, os estudantes são avaliados sob uma perspectiva meritocrática que desconsidera suas especificidades e exige um desempenho homogêneo em testes padronizados. Por consequência, o ensino é homogeneizado, e a autonomia dos professores para planejar, selecionar recursos e adotar estratégias adequadas às realidades locais é significativamente comprometida.

Observou-se ainda que os discursos produzidos em torno da política pública analisada são marcados por uma narrativa positiva, que é amplamente difundida em *sites* oficiais do governo e em meios de comunicação locais. Tais discursos, ao alcançarem a população, tendem a reforçar a legitimidade do programa sem fomentar o debate crítico sobre suas implicações. Este estudo buscou evidenciar essas estratégias discursivas e destacar a necessidade de uma leitura atenta e reflexiva sobre as ações anunciadas como promissoras para a educação.

Reconhece-se que os limites desta pesquisa decorrem da recente instituição do Alfabetiza Tchê no estado do Rio Grande do Sul, o que implica atualizações contínuas de documentos e ações que poderão ser objeto de análise em futuras investigações. Ainda assim, este estudo contribui para o aprofundamento das discussões sobre políticas públicas voltadas à alfabetização, sobretudo ao lançar um olhar sobre o programa Alfabetiza Tchê, instituído no território gaúcho.

Por fim, reitera-se a urgência de refletir sobre os impactos das políticas educacionais promovidas por parcerias público-privadas, especialmente quando instauradas sem ampla escuta da comunidade acadêmica e dos profissionais da Educação Básica. A precarização do trabalho docente, evidenciada neste estudo, alerta para os riscos de adotar modelos padronizados que desconsideram os saberes docentes e as diversidades que constituem o cotidiano das escolas públicas brasileiras.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 1 mar. 2025.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 295-316.

CUNHA, M. A. da. **Reconfiguração do Estado e suas implicações nas políticas educacionais**: uma análise das políticas educativas do Rio Grande do Sul (2021-2023). 2023. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379–404, abr./jun. 2012.

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

FREITAS, R. A. M. da M. F.; LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. Políticas educacionais baseadas em resultados e seu impacto na qualidade do ensino: a visão de professores e gestores sobre a reforma educacional no estado de Goiás. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. F. (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 88–130.

HYPOLITO, Á. M. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 21, n. 38, p. 59–78, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. F. (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 44–87.

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

MORAIS, A. G. de. Políticas e práticas de alfabetização no Brasil, hoje: precisamos continuar resistindo e aprendendo com Paulo Freire. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 16, p. 1–14, 2022.

MOREIRA, T. Programa Alfabetiza Tchê é lançado com adesão de todos os municípios do Estado. **Governo do Estado Rio Grande do Sul**, 2024. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/programa-alfabetiza-tche-e-lancado-com-adesao-de-todos-os-municipios-do-estado>. Acesso em: 30 dez. 2024.

PERONI, V. M. V. Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. **Políticas Educativas**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 18–31, 2021.

POLO, F. Com 1,6 mil bolsas para profissionais, governo do RS detalha aplicação de recursos do Alfabetiza Tchê. **GZH**, 12 mar. 2024. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/noticia/2024/03/com-16-mil-bolsas-para-profissionais-governo-do-rs-detalha-aplicacao-de-recursos-do-alfabetiza-tche-cltovete1009b01e9pw64ejgs.html>. Acesso em: 30 dez. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto n.º 56.674, de 26 de setembro de 2022. Institui o Programa Estadual de Apoio à Alfabetização – “Alfabetiza Tchê”. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 29 set. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Lei n.º 16.048, de 30 de novembro de 2023. Institui o Programa Estadual de Apoio à Alfabetização – Alfabetiza Tchê. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, n. 233, Porto Alegre, 4 dez. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto n.º 57.519, de 25 de março de 2024. Regulamenta a Lei no 16.048, de 30 de novembro de 2023, que institui o Programa Estadual de Apoio à Alfabetização – Alfabetiza Tchê. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 26 mar. 2024.

SANTOS, F. A. dos; VILALVA, D. M.; FERREIRA, F. S. As implicações das avaliações em larga escala sobre a escola e o trabalho pedagógico. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. F. (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 298–313.

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento – diálogos em educação**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 88–106, 2018. Disponível em: <https://www.doi.org/10.14295/momento.v27i2.8093>. Acesso em: 11 ago. 2025.

SILVA, I. B. G.; ZANATTA, B. A. O professor e sua formação na perspectiva dos Organismos Internacionais Multilaterais. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. F. (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 253–276.

SOUZA, F. B. de. “**Eu vejo o futuro repetir o passado**”: a natureza da Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019-2020) para as crianças da educação infantil brasileira. 2023. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.



Cidadania e justiça social nos currículos da educação básica:
o que apontam os referenciais normativos da área¹?

Citizenship and social justice in basic education curriculum:
what do the normative references for area indicate?

Manoel Marley Caldas da Silva²

Maria José de Melo Fernandes³

Ciclene Alves da Silva⁴

Resumo:

O manuscrito objetiva analisar os conceitos de cidadania e justiça social nos principais referenciais normativos que orientam a construção dos currículos das escolas de educação básica no Brasil. Utiliza-se da abordagem qualitativa de pesquisa, com apoio, respectivamente, nas técnicas de investigação bibliográfica e documental. O referencial teórico constitui-se de conceitos que se posicionam numa compreensão do currículo assentado nos pressupostos da cidadania e justiça social em autores que apresentam reflexões acerca do desenvolvimento político, social, econômico e cultural da humanidade. O material escrutinado constitui-se da análise documental sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Infere-se que a cidadania, historicamente, vincula-se à luta por direitos sociais básicos, enquanto que a justiça social, por sua vez, mostra-se como uma ferramenta jurídica contemporânea na busca pela equidade, sendo ambos os conceitos pouco abordados nas normativas nacionais, ao perspectivarem a centralização dos currículos escolares nos moldes do atual projeto de sociedade neoliberal, evidenciando uma forte articulação entre avaliação, formação e controle do ensino na escola.

Palavras-chave: Educação Básica; Currículo; Cidadania; Justiça social.

Abstract:

The manuscript aims to analyze the concepts of citizenship and social justice in the main normative references that guide the construction of the curriculum of basic education schools in Brazil. It uses a qualitative research approach, supported, respectively, by bibliographical and documentary research techniques. The theoretical framework is made up of concepts that position themselves in an understanding of the curriculum based on the assumptions of citizenship and social justice in authors

¹Este manuscrito é resultado de discussões entre os autores durante os encontros presenciais da disciplina de “Educação e Cidadania”, no primeiro semestre do curso de Mestrado em Educação, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) da Faculdade de Educação (FE) na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

²Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da UERN. Integra o grupo de Estudo e Pesquisas em Currículo e Ensino (GEPCE/UERN) da Faculdade de Educação (FE/UERN). ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0004-3779-5713>. E-mail: manoelmarleyh@gmail.com.

³Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da UERN. Atua como mediadora no Programa de Formação Continuada para Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI). ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0001-7059-0558>. E-mail: maria20251000092@alu.uern.br.

⁴Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Atua como docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/FE/UERN). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Educação e Sociedade (GEPEES). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2704-5415>. E-mail: ciclenealves@uern.br

who present reflections on the political, social, economic and cultural development of humanity. The material analyzed consists of a documentary analysis of the National Curriculum Parameters (PCNs), The National Curriculum Guidelines for Basic Education (DCNs), and The National Common Curriculum (BNCC). It can be inferred that citizenship has historically been linked to the struggle for basic social rights, while social justice, in turn, is a contemporary legal tool in the search for equity, both concepts are rarely addressed in national regulations, as they focus on centralizing school curricula in line with the current neoliberal model of society, highlighting a strong link between assessment, training, and control of teaching in schools.

Keywords: Basic education; Curriculum; Citizenship; Social justice.

Introdução

Os documentos normativos que orientam a construção dos currículos escolares, historicamente, voltaram-se à tentativa de definição acerca dos conhecimentos necessários para a organização das práticas pedagógicas docentes na educação básica. A relação entre regulação e controle do currículo na formação dos estudantes, apresenta-se como possibilidade para a reafirmação de um modelo de sociedade com valores previamente estabelecidos, os quais atendem aos ditames de cada época e são mantidos através da reprodução de conhecimentos considerados “essencialmente relevantes” para a constituição da formação humana (Lopes; Macedo, 2011; Macedo, 2006; Silva, 2005; Tura; Macedo; Marcondes, 1999; Young, 2015).

O currículo, aparentemente isento de disputas sobre a seleção desses saberes que orientam a aprendizagem escolar, insere-se, a partir disso, em diferentes embates entre sociedade, escola, professores, comunidades e grupos sociais externos na tentativa de definir quais conhecimentos são necessários para a construção de uma sociedade igualitária, fundamentando-se, para tanto, na defesa de valores sociais associados aos conceitos de cidadania, igualdade, democracia e justiça social.

Esse processo, conforme Lopes (2012; 2015), implica em uma luta política entre essas diferentes instâncias que atuam na produção de significados sobre o que vem a representar os conhecimentos necessários para a constituição dos currículos escolares. Conforme a autora, tal mecanismo tem viabilizado a modulação da prática docente e a formação dos estudantes em torno da necessidade de hegemonizar os saberes considerados necessários para a organização dos currículos da educação básica.

Em análise acerca das políticas educacionais no Brasil, Costa *et al.* (2022) e Lima *et al.* (2022) também inferem que, desde o final dos anos 1990, e início do século XXI, os currículos das escolas brasileiras têm passado por significativas transformações, as quais impulsionam mudanças nas práticas pedagógicas docentes. Na concepção das autoras, as reformulações nos

currículos da educação básica objetivam o controle do ensino em sala de aula, vinculando-se a um projeto político-ideológico que define normas, condutas e valores para o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes. A aposta na modulação curricular para conquistar determinado projeto de sociedade, em nossa perspectiva, surge como instrumento necessário para a homogeneização dos conhecimentos e práticas escolares, mediados pelas condições econômicas, políticas e históricas em que se circunscrevem os estudantes da educação básica.

Justifica-se, a partir desse aspecto, a necessidade de aprofundar os debates sobre a relação entre justiça social e cidadania na formação dos estudantes, sobretudo na articulação dessas questões sobre as práticas curriculares no cotidiano escolar. Destaca-se, além disso, que há uma pequena abordagem sobre a temática da cidadania e justiça social nos estudos educacionais e curriculares sobre a educação básica (Frangella, 2020; Pires, 2025; Tura; Macedo; Marcondes, 1999).

Para tanto, surge a seguinte questão norteadora desse trabalho: quais as diferentes concepções de cidadania e justiça social nos principais referenciais normativos que definem a organização curricular para as escolas da educação básica no Brasil? Para tanto, objetivou-se analisar os conceitos de cidadania e justiça social nos principais referenciais normativos que definem modelos de educação e currículo para as escolas da educação básica brasileira.

O texto está organizado em quatro seções, onde na primeira apresentam-se os conceitos de cidadania e justiça social, a partir da construção do referencial teórico. Na segunda exploram-se esses conceitos nas seguintes normativas: Constituição Federal da República Brasileira (CFRB) de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei n.º 9.394/1996) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Por último, analisa-se os conceitos de cidadania e a justiça social em duas normativas: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este trabalho, a partir dessa construção teórica e documental, visa contribuir para com os estudos no campo do currículo e da formação discente na educação básica, ao apontar novos olhares para uma educação na/para a cidadania com participação da justiça social nos principais instrumentos normativos que orientam a construção dos currículos escolares do Brasil.

1. Cidadania e Justiça Social: situando o debate

Em diálogo com Medeiros (2006), torna-se possível conhecer a etimologia do termo cidadania, palavra que remete ao conceito de “cidade” com origem latina no termo “*civitas*”, vinculando-se à “ideia de liberdade de que os habitantes da cidade dispunham, para se contrapor

à falta de autonomia dos servos e escravos” (Medeiros, 2006, p. 566). Nesse contraste, Wood (1995) também discorre que essa concepção de cidadania, no tempo histórico, também esteve interligada ao desenvolvimento da capacidade de intervenção dos sujeitos na cobrança de direitos básicos em um tipo de sociedade marcada pela dominação de grupos sociais, representados, majoritariamente, por mulheres negras, idosos e crianças. A autora correlaciona, nesse sentido, esse posicionamento dos indivíduos em sua realidade social para com o surgimento da democracia.

Essa questão é evidentemente ilustrada ao situar o modo pelo qual os integrantes das *pólis* grega - berço da democracia -, em Atenas, concebiam a cidadania ao considerá-la enquanto condição ativa de libertação dos “*demos*” contra a classe dominante. Neste sentido, a autora critica essa segregação social, a qual conferia um status civil único de acesso a direitos básicos, como moradia, saúde, trabalho e educação. Wood (1995) discorre que a cidadania, na concepção desse modelo de sociedade grega, era:

[...] reservada para os homens proprietários, e deveria excluir não apenas as mulheres, mas também os homens que, conforme expressou Harrington, não tivessem “com que viver por si só” - ou seja, aqueles cuja sobrevivência dependesse do trabalho prestado a outros. Essa concepção de cidadania tinha em seu núcleo uma divisão entre uma elite proprietária e uma multidão trabalhadora (Wood, 1995, p. 179, grifos do autor).

Nessa perspectiva, compreendemos a partir das reflexões da autora, que a cidadania à luz de sua história e numa dimensão “formal” do Estado, configurava-se como centro de poder e manutenção de grupos sociais majoritários nas decisões políticas da *pólis*, reforçando a concentração de bens, lucros e serviços sociais básicos entre os indivíduos daquela sociedade.

Conforme Soares (2008), tal ideário desigual atrelado à construção social da “cidadania” reconfigurou-se ao longo da história de luta e reconhecimento desses grupos marginalizados, os quais encontraram nos movimentos sociais, força para reafirmar e reivindicar seus direitos, o que culminou na elaboração de políticas públicas de Estado mais inclusivas. Esse processo de redirecionamento para a elaboração das políticas públicas, desde o final do século XX, perspectivou a democratização do acesso à participação política na sociedade civil, a fim de assegurar a “isonomia” entre os demais cidadãos.

Para Fernandes e Paludeto (2010), tal processo de ampliação dos direitos sociais caracterizou-se pela tentativa de alinhar os discursos presentes na elaboração dessas políticas estatais para com a realidade vivenciada pelos cidadãos, de modo a validar a eficácia da lei no desenvolvimento das sociedades.

Surge, nesse processo, o conceito de justiça social fundamentando-se na criação de uma nova concepção de cidadania, a partir do reconhecimento das condições de acesso, isto é, da equidade, para a garantia dos direitos sociais. Em entrevista de Mainardes e Marcondes (2009) sobre o tema com o sociólogo Stephen Ball, pesquisador da área de políticas educacionais, o autor infere que o conceito de justiça social se fundamenta na luta contra formas de legitimação de poder sobre as diversas questões relativas ao “gênero, posição de classe, sexualidade ou seus graus de habilidade, bem como por meio de inter-relações complexas” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 307-308).

Infere-se, com base nessa reflexão apresentada pelos autores, que a justiça social, a partir desse conceito, implica na reconfiguração de modelos pré-estabelecidos de cidadania, impostos através de discursos, textos políticos, e práticas regulatórias de mercado sobre a ação social. A ideia de equidade, marcadamente, justifica-se pela participação ativa dos sujeitos nas diferentes sociedades, questionando discursos hegemônicos e centralizadores do poder econômico, social e cultural.

Para Cortina (2003), esses confrontos entre diferentes grupos sociais na reafirmação da cidadania constituem um processo histórico, oriundo das transformações políticas na Europa entre os séculos XII e XIX. Nesse contexto, as revoluções oriundas da França e da América foram fundamentais para reacender o papel social dos sujeitos na cobrança por um Estado democrático de direito, o qual se caracterizaria por assegurar condições básicas de sobrevivência aos indivíduos. A autora reitera esse processo histórico atrelado ao desenvolvimento da cidadania e da justiça social nas sociedades, ao citar a influência do capitalismo e da globalização na reconfiguração dessa legitimação social, ao centralizar o indivíduo, o lucro e a competição no cerne dessa nova “cidadania”, reorganizada sob a égide neoliberal. A cidadania social, marcadamente influenciada pela baliza dos direitos civis, sociais e políticos, direciona-se, nesse aspecto, aos interesses do capital, num movimento de adequação das relações sociais às de mercado (Cortina, 2003).

Retomando o diálogo com Soares (2008) sobre a reconfiguração da cidadania no atual modelo de sociedade capitalista, a autora infere que “a cidadania caminha para um profundo esvaziamento de seu sentido social, político e nacional, e o cidadão tende a ser transformado em consumidor, peça passiva de uma engrenagem cujo controle é mantido por agentes econômicos e financeiros” (Soares, 2008, p. 190). Corroboramos com a reflexão da autora e inferimos que, no atual contexto de desenvolvimento das sociedades, o conceito de cidadania

tem sido descaracterizado, ofuscando-se pelas marcas das políticas neoliberais que rechaçam ideais de individualismo e gerenciamentos das ações dos sujeitos na sociedade.

Em diálogo com Bobbio (1986), Dardot e Laval (2016), Schaff (1995) e Wood (1995), compreende-se que no contexto das sociedades contemporâneas, os valores sociais democráticos têm sido alvo das políticas neoliberais, as quais projetam discursos sobre competição e segregação dos direitos e deveres sociais. A manutenção dessa estrutura, majoritariamente influenciada pelos ideais capitalistas, fundamenta-se na defesa de uma educação distanciada de uma formação reflexiva, problematizadora e dialógica, o que resulta na supervalorização de práticas pedagógicas tradicionais em torno dos currículos.

A escola, a formação dos estudantes, o currículo e os saberes disciplinares ganham centralidade nessa cadeia articulatória, de modo a reforçar modelos de reprodução social, que por sua vez, mantêm a base da sociedade capitalista. Para Bobbio (1986), tal associação se distancia da construção do “cidadão educado”, conforme pressupõe o autor ao defender a importância da educação para a formação humana, cívica e política dos sujeitos nas sociedades, o que nos leva a inferir que a educação é condição inicial para o exercício da cidadania.

Por isso, é por meio dessa breve apresentação e reflexão sobre os conceitos de cidadania e justiça social, fundamentando-se nas discussões teóricas acerca da historicidade desses termos, e bem como nas inferências realizadas, que se ratifica a influência do atual projeto de cidadania neoliberal sobre a formação dos estudantes da educação básica. As políticas curriculares constituem uma pauta central nesse processo, configurando-se como instrumento de regulação e controle da prática pedagógica na escola, direcionando propostas para a formação discente com base na manutenção de uma sociedade capitalista e neoliberal, o que reacende a importância da problemática aqui apresentada ao possibilitar novos olhares acerca da relação entre currículo, escola e sociedade na formação dos estudantes.

2. Metodologia

A investigação proposta para a realização dessa pesquisa é de natureza qualitativa, pois recorre à exploração de fontes documentais, perspectivando a análise dos dados com fundamento na literatura referente à temática. Para Yin (2016), tal acepção metodológica possibilita definir conceitos existentes ou emergentes acerca do objeto de pesquisa, os quais em confronto com a literatura promovem a ressignificação da discussão proposta.

Em um primeiro momento, exploram-se os conceitos de cidadania e justiça social em teóricos que apresentam reflexões fundamentais sobre a temática, amparando-se em, para citar

alguns: Cortina (2003), Medeiros (2006), Nogueira e Saavedra (2001), Oliveira (2016), Pires (2025), Tura, Macedo e Marcondes (1999) e Wood (1995).

Em um segundo momento, recorre-se à técnica de análise documental nos principais referenciais que orientam a educação escolar, e definem modelos de organização curricular. Conforme Bogdan e Blikem (1994, p. 48) a análise documental tem por finalidade investigar fontes históricas, recursos materiais informativos e/ou acervos, sendo necessário preservar, durante o processo de análise dos documentos, a integridade do material, considerando “[...] tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos”. Nesse sentido, a fim de atingir o objetivo acerca da análise dos conceitos de cidadania e justiça social nas normativas educacionais selecionadas, realizou-se um diálogo com o referencial teórico, a fim de compreender como tais conceitos se relacionam às discussões sobre educação, formação e currículo na educação básica.

3. Resultados

3.1 Cidadania e justiça social nos currículos da educação básica: o que apontam a CFRB, LDBEN e os PCNs?

Em 1988, a sociedade brasileira tornava-se um Estado Democrático de Direito, após 21 anos (1964-1985) de Ditadura Civil-Militar, a qual descaracterizou a construção dos valores sociais e democráticos a partir da interrupção dos direitos civis, políticos e culturais (Fernandes; Paludeto, 2010). Neste sentido, a promulgação da Constituinte representou um avanço significativo na busca pela cidadania e tornou-se um fundamento basilar da sociedade brasileira, destacando-se já na primeira seção da Carta Magna, quando introduz que:

[...] a República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político (Brasil, 1988, p. 11).

Compreendemos, a partir da Constituição de 1988, que a cidadania constitui um direito essencial para a manutenção da democracia, pois se vincula à participação política dos indivíduos nos seus grupos sociais. Isso é explicitado no trecho "pluralismo político", isto é, a liberdade de escolher seus representantes e/ou de manifestar formas de pensamento acerca da função social da política. Observa-se, nesse cenário, que o documento vincula "cidadania" e "valores sociais do trabalho" à "livre iniciativa" - identidade das políticas neoliberais -,

sinalizando o caráter gerencialista e reducionista de formação das bases da sociedade democrática (Brasil, 1988).

No que se refere ao direito à educação, a Constituinte de 1988 advoga que esta torna-se condição necessária para a reinserção do homem ao meio social. Sobre isso, a CFRB ainda adverte que esse direito promove assegura a cidadania, perspectivando o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 123). Os princípios democráticos presentes no documento constitucional vinculam-se à formação de uma cidadania pautada pela inserção dos sujeitos no mundo do trabalho, o que conforme Benevides (1994) reflete o modelo de sociedade almejado à época.

A formação dos estudantes, nesse rol, engendra-se à preparação para o mercado de trabalho, com forte descaracterização dos princípios educacionais sobre a formação humana, exemplificados no caráter libertador, intencional e criador do ato educativo sobre o sujeito e a sua realidade, conforme pressupõe Freire (1996).

Ao referir-se à ideia de currículo para a educação básica, a constituinte adverte, em seu Art. 210, que: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, p. 124), relacionando-se, dessa forma à mesma concepção de cidadania presente no início do texto constitucional, o que influenciaria os demais dispositivos educacionais responsáveis na orientação sobre a construção dos currículos escolares.

Surge, nesse trâmite, a LDBEN, promulgada através da Lei nº 9.394/1996, a qual sistematizou a educação escolar, inspirando-se nos princípios da constituinte. A LDBEN concebe a educação enquanto direito construído no âmbito das lutas, movimentos, e participações sociais, vinculando-se, desta forma, à ideia de justiça (Brasil, 1996). Sobre isso, o documento diz que a ação educativa direciona-se aos “princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, p. 8).

Identificamos, nesse contexto, uma maior relação entre a cidadania presente na LDBEN com a justiça social, sendo que esta aparece de forma articulada à ideia de solidariedade, embora ainda vinculada à formação do estudante para o “mundo do trabalho”, mesmo discurso presente na Constituinte. Podemos ratificar, a partir disso, a existência de uma concepção técnica de cidadania, hibridizada com o conceito de justiça social.

Sobre as propostas curriculares para a formação dos estudantes da educação básica, a LDBEN destaca a importância do regime de colaboração entre Estados, Municípios e Distrito Federal na elaboração dos seus currículos, os quais ainda devem “ser complementados, em cada sistema de ensino, e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Brasil, 1996, p. 19).

Por isso, a LDBEN reacende o debate acerca da necessidade de criação das primeiras propostas de orientação para a implementação dos currículos nas escolas de educação básica, com intuito de agregar concepções de educação, sociedade, currículo e trabalho no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, um ideário que logo culminou com a promulgação dos PCNs.

A versão preliminar dos PCNs é anterior à LDB, pois no ano de 1995, o Ministério da Educação e do Desporto já discutia junto com a sociedade acadêmica e educacional a estruturação desse referencial, com elaboração da versão preliminar para o Ensino Fundamental e Médio no ano de 1997. Com a promulgação da versão preliminar, no ano seguinte, em 1998, os PCNs passaram a configurar-se como referencial curricular flexível às escolas de educação básica na construção de suas proposições pedagógicas. Acerca disso, o documento explicita que:

[...] o conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos (Brasil, 1997, p. 13).

Nesse trâmite, é possível identificar na concepção dos PCNs, uma relação entre cidadania e educação justaposta ao processo de ensino de aprendizagem, com a preocupação em definir um “referencial curricular nacional”. O documento mantém a hibridização de conceitos que apontam para a noção de justiça social, ao vincular termos como “igualdade” e “princípios democráticos” sobre a cidadania.

Ao analisar o conceito de cidadania nos PCNs, Tura, Macedo e Marcondes (1999) destacam que o documento prioriza a determinação de conteúdos escolares em torno do currículo, a fim de regular a aprendizagem dos estudantes. Sobre isso, as autoras reiteram que:

[...] preferiu o documento (PCNs), no entanto, entender a formação da cidadania circunscrita à aprendizagem de conteúdos básicos da educação elementar ou ao acesso aos “conhecimentos socialmente relevantes” [...]. Assim, mantém-se a ênfase em

conteúdos sistematizados por um determinado grupo social e presos na grade curricular das disciplinas escolares (Tura; Macedo; Marcondes, 1999, p. 75, grifos dos autores).

Os PCNs, nessa perspectiva, reforçam a centralização dos currículos, perspectivando a homogeneização das aprendizagens dos estudantes, resguardada pelo controle e a regulação do ensino. A cidadania e a justiça social, por sua vez, reduzem-se a objetivos de aprendizagem em torno de conhecimentos escolares, ao perspectivar a manutenção da concepção técnica e acrítica da cidadania e justiça social, prevalecendo um ensino reduzido à memorização e reprodução de conteúdos em torno da aprendizagem. Deste modo, a partir dessa análise sobre os conceitos de cidadania e justiça social na CFRB de 1988, LDEBN e PCNs, ratificamos que tais referenciais priorizam uma concepção técnica de cidadania, vinculada ao mundo do trabalho e sem menção à ideia de justiça social. As normativas desconsideram os múltiplos contextos da formação dos estudantes nas escolas, outorgando formas de se constituir as práticas, valores e normas de conduta na sala de aula.

3.2 DCNs para a educação básica e BNCC: há uma cidadania possível?

No processo de análise das DCNs para a Educação Básica torna-se possível compreender um avanço conceitual sobre a relação entre educação, cidadania e justiça social para a construção dos currículos das escolas. As DCNs foram promulgadas pelo Conselho Nacional de Educação, via Resolução CNE/CEB n.º 7, de 14 de dezembro de 2010, constituindo-se diretriz obrigatória para a organização dos currículos da educação básica, e por isso:

[...] reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas (Brasil, 2010, p. 2).

As DCNs funcionam como eixos articuladores na implementação de propostas curriculares para o ensino na educação básica. Essa ideia fica evidente quando o documento relaciona a sua função para com a “implementação” e “avaliação das orientações curriculares nacionais”, nas diferentes esferas do ensino, incluindo, além disso, a modulação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas.

Acerca da educação escolar, o documento advoga que esta deve “fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade” (Brasil, 2010, p. 7). Para Frangella e Oliveira (2017, p. 26) a elaboração de DCNs - tanto da educação

básica quanto para a formação de professores -, revelam um projeto de centralização dos currículos, os quais são “[...] produzidos em múltiplos cenários articulados ao/no contexto da globalização de políticas educacionais”.

Essa articulação entre produção curricular e globalização das políticas para a educação é uma marca evidente nas DCNs de 2010, pois muito embora se fundamente em ideais democráticos acerca da função social da educação e do currículo, a produção das DCNs destina-se para a padronização das aprendizagens, ratificadas em processos de avaliação da prática pedagógica dos professores e alunos em sala de aula. Tal mecanismo não condiz com a construção de uma cidadania com participação da justiça social na educação. Em Nogueira e Saavedra (2001), entendemos que uma educação para a cidadania se estabelece no reconhecimento dos direitos, deveres e ações sociais dos sujeitos sobre a sua realidade. As tentativas de regulação e controle, nesse processo, ferem o princípio dessas relações, na medida que tentam delimitar, de forma prescritiva, autoritária e irrestrita, um modelo de educação, cidadania e currículo possível. Os diferentes contextos escolares de produção curricular são ignorados, em detrimento de um discurso hegemônico que tenta bloquear/estancar os sentidos negociados e tensionados entre os sujeitos que atuam na construção cotidiana do currículo escolar.

Um aspecto importante a ser considerado no documento refere-se à crítica ao aspecto assistencialista que, historicamente, vinculou o conceito de cidadania como produto isolado das relações sociais. As DCNs da educação básica apontam, para tanto, uma nova compreensão sobre essa questão, a qual deve estar relacionada à participação dos sujeitos na vida pública, sendo a educação uma ferramenta de acesso para tal. Vale destacar, nesse aspecto, uma reflexão do documento aos desafios postos à escola contemporânea na construção de uma educação na/para a cidadania, ao considerar que:

[...] em um contexto marcado pelo desenvolvimento de formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes, a cidadania aparece hoje como uma promessa de sociabilidade, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência. Nessa perspectiva e no cenário em que a escola de Educação Básica se insere e em que o professor e o estudante atuam, há que se perguntar: de que tipo de educação os homens e as mulheres dos próximos 20 anos necessitam, para participarem da construção desse mundo tão diverso? A que trabalho e a que cidadania se refere? Em outras palavras, que sociedade florescerá? Por isso mesmo, a educação brasileira deve assumir o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora (Brasil, 2010, p. 23).

Para o alcance desse ideal, as DCNs citam desafios para a escola, inserindo-se numa visão futurista, ao indagar-se: “que tipo de educação os homens e as mulheres dos próximos 20

anos necessitam, para participarem da construção desse mundo tão diverso?” (Brasil, 2010, p. 23). Reconhece, nesse aspecto, a importância da educação na formação de sujeitos que devem experimentar a emancipação e a libertação, embora não explicita qual a relação entre esses termos na construção de cidadãos na/para a construção de um projeto de educação cidadã fundamentado na justiça social.

No ano de 2015, reacendeu-se, no âmbito da educação brasileira, um conjunto de discussões realizadas entre esferas governamentais, representantes políticos e membros das comunidades educacionais em prol da criação de uma “Base Comum” para a educação básica. Esse discurso vinculava a garantia de qualidade da educação a partir da padronização das aprendizagens, ao perspectivar a definição e organização dos conteúdos mínimos considerados necessários para a construção dos currículos das escolas (Cássio, 2018; Frangella, 2020).

A BNCC foi implantada em 22 de dezembro de 2017, através da Resolução CNE/CP n.º 02, a qual definiu competências e habilidades para a educação básica, inicialmente para as etapas da Educação Infantil (EI) e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF). Somente em 2018, homologou-se a seção para os Anos Finais do EF e para o Ensino Médio (Brasil, 2018).

Na Base nos deparamos com questões que não se diferenciam das demais normativas na abordagem dos conceitos de cidadania e justiça social. A normativa defende a formação integral dos sujeitos, a partir do acesso à escolarização, considerando as dimensões cognitivas, afetivas, psicológicas e sociais no desenvolvimento da aprendizagem escolar. Nesse aspecto, a BNCC avança na perspectiva de reconhecimento da educação como parâmetro fundamental para a formação social, humana, política e cidadã dos sujeitos, sobretudo ao considerar a valorização das diversidades na organização dos currículos escolares (Brasil, 2018). O que apostamos como problematização, a partir desse manuscrito, configura-se na impossibilidade de assegurar “qualidade” no desenvolvimento da aprendizagem escolar dos estudantes, através de competências e habilidades no ensino dos componentes curriculares para cada área de conhecimento. Sobre isso, a normativa define que:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

Dessa forma, a concepção de uma educação na/para a cidadania com participação da justiça social, no contexto da BNCC, destina-se a um tipo de formação técnica, reduzida a prática social dos conhecimentos, esvaziada de reflexão das dimensões contextuais em que se

desenvolvem as relações políticas, culturais e econômicas dos estudantes. Fica evidente nessa definição de competência presente na normativa, a implicação da cidadania na aquisição dessas “competências”, as quais são vinculadas ao modelo de sociedade neoliberal.

Para justificar esse posicionamento epistemológico, amparamo-nos nas ideias de Pires (2025) para reafirmar que a cidadania não deve ser concebida enquanto projeto imagético, futurista e distante da realidade dos sujeitos. Pires (2025) compreende que o direito à cidadania implica na reconquista de ideais “[...] emancipatórios, voltados para a conscientização política e o empoderamento de grupos historicamente marginalizados” (Pires, 2025, p. 4), perspectivando a ultrapassagem de barreiras sociais que promovem desigualdades, a fim de constituir os fundamentos basilares de uma sociedade comprometidas com a justiça social.

A BNCC cita 10 competências gerais para a educação básica, as quais devem fundamentar o desenvolvimento das práticas pedagógicas em sala de aula. A décima competência cita a cidadania, ao propor que para assegurá-la, o estudante deve “[...] agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Brasil, 2018, p. 09).

O termo competência, no contexto da BNCC, vincula-se à ideia de competitividade entre o domínio do conhecimento entre alunos, escolas, professores e demais instituições educacionais. Coadunamos que tal acepção presente neste documento curricular vai de encontro às reflexões de Dardot e Laval (2016), quando discorrem acerca da equivalência existente entre as relações sociais às mercado na atual gênese da sociedade capitalista.

O processo de centralização curricular da aprendizagem escolar, por intermédio da BNCC, define modelos sociais concernentes à construção das concepções de cidadania e justiça social no contexto de desenvolvimento das práticas educativas. Reitera-se, por intermédio, a impossibilidade de fechamento sobre tais conceitos, haja vista as diferentes dimensões contextuais em que se inserem as escolas, os estudantes, professores e profissionais da educação na construção de uma educação na/para a cidadania com alicerce na justiça social (Ball; Maguire; Braun, 2016; Frangella, 2020; Pires, 2025).

Dardot e Laval (2016) inferem que tais acepções reafirmam a presença do neoliberalismo nas sociedades, ratificado pelo ideário empresarial de governança, o qual perspectiva que “cada indivíduo é uma empresa que deve agir e um capital que deve se fazer frutificar” (Dardot; Laval, 2016, p. 378). Reafirmamos, a partir dessa concepção acerca das implicações da reconfiguração mercadológica inserida no meio social, que o currículo é um

elemento fundamental para a permanência dessa ideologia na educação, pois é instrumento de poder, manifestando-se enquanto prática discursiva (Lopes; Macedo, 2011; Young, 2013).

A BNCC constitui uma política de centralização curricular, e descaracteriza princípios de cidadania e justiça social em detrimento ao que Oliveira (2016) defende como novos sentidos sobre a produção do currículo, mediante as práticas pedagógicas que emergem do cotidiano da escola. Desse modo, o reconhecimento e a valorização das práticas pedagógicas tornam-se, na concepção da autora, um espaço indispensável para a reconfiguração das competências da Base, o que pode sinalizar a importância de reconhecer cidadania enquanto construção social, e não como produto dado, como pressupõe a normativa ao centralizar a aquisição de competências e habilidades em torno da educação escolar.

Ao refletir que as políticas curriculares brasileiras, em especial a BNCC, promovem os sentidos de justiça social e equidade de maneira genérica, Frangella (2020) adverte que a normativa busca legitimar as diferenças demandadas no cotidiano escolar, e padronizam o potencial pluralista e democrático da educação. Para tanto, a definição de cidadania e justiça social nas normativas aqui analisadas, mostra-se enquanto possibilidade de formação, demandas provisórias, contingentes e precárias na determinação de um currículo ideal para a construção de uma cidadania possível, marcadamente circunscrita pelos múltiplos contextos sociais, políticos, históricos e culturais das escolas da educação básica.

Considerações finais

A discussão presente neste artigo objetivou analisar os conceitos de justiça social e cidadania nos documentos que referenciam a construção dos currículos das escolas de educação básica brasileira. A partir da investigação bibliográfica, inferimos que a cidadania, historicamente, vincula-se à busca por direitos sociais básicos, como acesso ao trabalho, à educação, à saúde e participação política. A justiça social, por sua vez, ocupa menos espaço nesta conjuntura conceitual, configurando-se enquanto uma demanda para a reafirmação da cidadania nos movimentos sociais contemporâneos.

Em consulta às principais normativas que orientam os currículos das escolas de educação básica no Brasil, inferimos que tais documentos, de forma geral, perspectivam a formação dos estudantes para o mundo do trabalho, com baliza para a manutenção de uma concepção técnica de cidadania distanciada da noção de justiça social. Isso é evidenciado a partir da centralização nos objetivos de aprendizagem nos PCNs, e bem como na aquisição de competências e habilidades na formação dos estudantes, como salienta a BNCC.

Os referenciais legais sinalizam a centralização dos currículos no desenvolvimento das práticas pedagógicas escolares, numa forte articulação entre avaliação, formação e controle no ensino dos estudantes da educação básica. Nessa perspectiva, isso tem representado uma tentativa contingente, precária e provisória de modulação dos processos formativos de alunos e professores, ao apostarmos no reconhecimento das escolas como contexto de influência, produção e prática das políticas de currículo. Defendemos a importância de tais normativas para a garantia da educação no contexto brasileiro, contudo, questionamos a partir desse escopo, a impossibilidade de se assegurar, através do projeto de centralização curricular em torno da aprendizagem para a educação básica, o desenvolvimento da formação política, cultural e cidadã dos estudantes nos diferentes contextos escolares.

Reitera-se a relevância da discussão aqui construída, ao analisar os conceitos de cidadania e justiça social nos documentos que parametrizam a política curricular e educacional brasileira. Os diferentes conceitos de currículo aqui analisados articulam-se à necessidade de atendimento às diferentes propostas de formação humana através da educação escolar, marcadamente influenciada pelos ideais capitalistas que incidem sobre as dimensões contextuais das escolas, o que denota a importância de democratizar a construção desses referenciais curriculares para esse nível de educação no país.

Este contexto, põe em contradição e dificulta o exercício da busca pela cidadania em sua “forma” cidadã no contexto da educação na/para a democracia. Não é possível haver democracia, no sentido de incluir todos/as numa formação que prepare para a vida, se não houver equidade e justiça social na educação básica. A comunidade escolar de forma geral, e sobretudo os profissionais da educação básica, de forma específica, cumprem papel fundamental nessa exploração dos referenciais, considerando que a prática destes profissionais tem sido conduzida e performada pela lógica imposta nestes documentos de referência. Por isso, a relevância de se problematizar como estes “falam”, comunicam as práticas na direção de uma cidadania ativa.

Referências bibliográficas

BALL, S. J.; MAGUIRE. M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BENEVIDES, M. V. M. Cidadania e democracia. **Revista de Cultura e Política**, v. 1, n. 33, p. 5-16, 1994.



BOBBIO, N. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Resolução CNE/CP/CEB n.º 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CÁSSIO, F. L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-254, 2018.

CORTINA, A. **Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía**. Madrid: Alianza Editorial, 2003.

COSTA, A. G.; OLIVEIRA, B. K. A.; MENDES, C. M. S.; OLIVEIRA, M. B. A Base Nacional Comum Curricular sob a coordenação federativa: crítica à proposta e às formas de indução. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 9, n. 5, p. 10-23, 2022.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERNANDES, A. V. M.; PALUDETO, M. C. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 30, n. 81, p. 233-249, 2010.

FRANGELLA, R. C. P.; OLIVEIRA, M. E. B. Políticas curriculares e formação de professores. In: FRANGELLA, R. C. P.; OLIVEIRA, M. E. B. (Orgs). **Currículo e formação de professores: sobre fronteiras e atravessamentos**. 1ed. Curitiba: CRV, 2017.

FRANGELLA, R. C. P. Muitos como Um: políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, n. 1, e75647 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75647/42546> Acesso em: 15 nov. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LIMA, J. A.; SILVA, C. I. O.; OLIVEIRA, B. K. A.; OLIVEIRA, M. E. B. Um olhar crítico sobre a BNC-Formação: entre caminhos e descaminhos. **Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, v. 4, n.1, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/684/68470348067/68470348067.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2025.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 700-715, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300003>. Acesso em: 15 nov. 2025.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>. Acesso em: 15 nov. 2025.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wbctGFsGKm3tJ8bvHFKKfnd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2025.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015>. Acesso em: 15 nov. 2025.

MEDEIROS, A. M. S. O papel da escola na formação do cidadão. **Contrapontos**, v. 6, n. 2, p. 565-574, 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v06n03/v06n03a13.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2025.

NOGUEIRA, C.; SAAVEDRA, L. Educar para uma cidadania ativa: (re)pensar o papel dos professores. **Centro de Investigação em Educação**, v. 2, n. 1, p. 589-617, 2001.

OLIVEIRA, M. E. Podem as escolas produzir política? In: SANTOS, J. M. T.; OLIVEIRA, M. B. de.; PAZ, S. R. (Org.) **Reinvenções do currículo**: sentidos e reconfigurações no contexto escolar. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará (UFC), 2016.

PIRES, L. F. R. Pode a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contribuir para a educação para a cidadania? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, n. 41, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469856416>. Acesso em: 15 nov. 2025

SCHAFF, A. **A sociedade informática**: as consequências da segunda revolução industrial. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SILVA, T. D. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, S. R. Cidadania e relação com o saber no currículo de formação de professor: desvelando sentidos da prática educativa. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 3, p. 137-145, 2008.

TURA, M. L. de.; MACEDO, E.; MARCONDES, M. I. Parâmetros Curriculares Nacionais: uma análise dos conceitos de cidadania, qualidade e diversidade cultural. **Revista Educação em Questão**, v. 9, n. 2, p. 59-81, 1999.

WOOD, E. W. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 1995.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

YOUNG, M. Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledgebased approach. **Journal of Curriculum Studies**, v. 45, n. 2, p. 101-118, 2013.



A nova pedagogia da hegemonia e a pedagogia do mercado na rede de ensino público municipal de Angra dos Reis – RJ: contextos do mal-estar docente

The new pedagogy of hegemony and market pedagogy in the municipal public education network of Angra dos Reis – RJ: contexts of teacher malaise

Claudio Fernandes da Costa¹
Felipe de Oliveira Melo²
Rosilda Nascimento Benáchio³

Resumo

Este artigo tem como objetivo realizar uma análise crítica inicial sobre a ‘reforma’ educacional implementada no sistema de ensino público municipal de Angra dos Reis, no período 2021-2024, através dos conceitos da “nova pedagogia da hegemonia” (Neves, 2005) e da “pedagogia do mercado” (Santos, 2012), e de seus possíveis impactos no “mal-estar docente” (Esteve, 1999). Justifica-se pela necessária discussão dos impactos gerados pela ação do gerencialismo empresarial na escola pública. Como metodologia, foi usada a pesquisa bibliográfica e documental, de natureza qualitativa com o aporte teórico de Esteve (1999), Neves (2005), Dejours e Bègue (2010), Santos (2012) e Zafalão (2021), além de uma Enquete Docente (2025) respondida por 88 professores dessa rede sobre a relação das condições de trabalho e saúde dos docentes. Conclui-se que há o aprofundamento da pedagogia do mercado no município de Angra dos Reis, por meio do gerencialismo do governo municipal sobre o trabalho docente, promovendo o estado de mal-estar e, em muitos casos, o adoecimento de professores pressionados por sobrecarga de trabalho, excesso de monitoramento e controle burocrático, além da alienação do trabalho forjada na transformação das subjetividades dos professores em favor da padronização e mercantilização da educação.

Palavras-chave: Nova pedagogia da hegemonia; Pedagogia do mercado; Mal-estar docente; Rede pública de Angra dos Reis.

Abstract

This article aims to conduct an initial critical analysis of the educational “reform” implemented in the municipal public education system of Angra dos Reis, in the period 2021-2024, through the concepts of the “new pedagogy of hegemony” (Neves, 2005) and “market pedagogy” (Santos, 2012), and its possible impacts on “teacher malaise” (Esteve, 1999). It is justified by the necessary discussion of the impacts generated by the action of corporate management in public schools. The methodology used was qualitative bibliographic and documentary research, with theoretical contributions from Esteve (1999), Neves (2005), Dejours and Bègue (2010), Santos (2012) and Zafalão (2021), in addition to a Teacher Survey (2024/2025) answered by 88 teachers from this network on the relationship between working conditions and teacher health. It is concluded that there is a deepening of market pedagogy in the municipality of Angra dos Reis, through the municipal government's management of teaching work, promoting a state of malaise and, in many cases, illness among teachers pressured by work overload,

¹ Professor Associado da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0001-8311-7367>. E-mail: claudiofernandesdacosta@gmail.com.

² Professor na Prefeitura Municipal de Angra dos Reis e Mangaratiba, Rio de Janeiro. Mestrando em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Orcid id: <https://orcid.org/0009-0005-4981-8027>. E-mail: felipeom2022@gmail.com.

³ Professora Associada da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Educação pela UFF. Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-2809-1982>. E-mail: rosildabenacchio@gmail.com.

excessive monitoring, and bureaucratic control, in addition to the alienation of work forged in the transformation of teachers' subjectivities in favor of the standardization and commodification of education.

Keywords: New pedagogy of hegemony; Market pedagogy; Teacher malaise; Angra dos Reis public school system.

Introdução

A Educação, como processo de formação fundamental para a transformação social, é objeto de disputa política. Sobretudo a educação pública, por atender a grande fração da classe trabalhadora que fornece a força de trabalho necessária à produção e reprodução da riqueza, em favor da classe dominante. Por mais óbvias que sejam essas afirmações, elas carregam a experiência histórica da luta entre classes sociais com interesses divergentes (Marx; Engels, 2005). Em um país de “capitalismo dependente” (Fernandes, 1981, p. 55) como o Brasil, a ideologia neoliberal aprofundou-se de modo funcional à manutenção da reprodução do capital através da reconfiguração do Estado em articulação com a formação de novos valores e comportamentos sociais. Alinhada a este cenário e visando o acúmulo do capital, a classe economicamente dominante promove seus projetos político-educacionais, apresentando-se como a “[...] classe dirigente, educadora do consenso, tal como é exigido nas sociedades mais complexas, nas quais o Estado se ampliou graças a incorporação dos aparelhos da sociedade civil” (Coutinho, prefácio em Neves, 2005, p. 13).

Assim sendo, grupos empresariais cumprem suas agendas, com interferência sistemática, no aparelhamento estatal visando a posição de grupo dirigente no campo das políticas educacionais em todas as esferas administrativas do Estado, conforme apontam diversas e diversos pesquisadores, tais como: Accioly e Lamosa (2021); Silva e Lamosa (2021); Pronko (2019); Costa (2018); Mendonça (2014); Santos (2012), Neves (2005) e Antunes (2000).

Neste contexto, o presente trabalho, vinculado à pesquisa “Trabalho e Saúde de Professoras e Professores no Estado do Rio de Janeiro”⁴ (Lamosa, 2025), se propõe a uma análise crítica inicial sobre a ‘reforma’ do sistema de ensino público municipal de Angra dos Reis, RJ, no período entre 2021 e 2024, através dos conceitos da “nova pedagogia da hegemonia” (Neves, 2005) e da “pedagogia do mercado” (Santos, 2012), destacando seus

⁴ O projeto que resultou na pesquisa que originou este artigo foi protocolado na Plataforma Brasil, tendo passado pelo processo da Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CAAE: 83419724.2.0000.0311 - Número do Comprovante: 112837/2024).

possíveis impactos no “mal-estar docente” (Esteve, 1999). Salientamos que utilizamos a expressão ‘reforma’, entre aspas, no mesmo sentido do título da tese de Nepomuceno (2022): A reforma do ensino médio no Brasil: uma contrarreforma trabalhista para o trabalho docente.

Justifica-se o *lôcus* e a temporalidade do nosso recorte, a partir das políticas implementadas, no referido período, isto é, a alteração do sistema de avaliação da rede pelo Sistema de Avaliação da Rede Pública Municipal de Angra dos Reis (AVALIAR) e o Índice de Desenvolvimento da Educação dessa mesma rede (IDEAR), com alinhamento ao SAEB/IDEB e, portanto, à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017).

Concordamos com Macedo (2019) que, ao investigar a noção geral de competências e como ela “passou a estruturar a Base, pós-impeachment”, conclui que: “[...] há um alinhamento da política educacional do País à governança da [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico] OCDE baseada na comparabilidade que, defendo, inviabiliza a educação como empreitada intersubjetiva” (Macedo, 2019, p. 39, grifo nosso).

O presente trabalho justifica-se, ainda, pela necessária discussão dos possíveis impactos no trabalho e na saúde das professoras e professores, gerados pelas sucessivas alterações no funcionamento da rede pública municipal em questão, consequência, entre outras ações, do assessoramento empresarial da gestão educacional, a contratação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - CAEd/UFJF - para monitoramento de resultados por meio de avaliações externas nas escolas públicas, além da contratação de empresa privada para fornecer material didático e treinamento profissional de aplicação pedagógica, destacando-se o Programa Mentes Inovadoras.

1. Referencial teórico

Apresentam-se os conceitos de “nova pedagogia da hegemonia” (Neves, 2012, p. 41), “pedagogia do mercado” (Santos, 2012, p. 05), e “mal-estar docente” (Esteve, 1999, p. 27), buscando verificar suas possíveis aproximações com as políticas gerencialistas de gestão educacional, implementadas na rede pública municipal de Angra dos Reis, através das Resoluções da Secretaria de Educação, Juventude e Inovação (SEJIN), emitidas entre os anos de 2021 até 2024. Além disso, a partir do referencial teórico e, principalmente, dos dados obtidos com uma Enquete (2025) realizada com professoras e professores, conclui-se com uma análise sobre possíveis impactos destas políticas para o mal-estar e a saúde docente nesta rede educacional.

Para aproximação ao conceito de “nova pedagogia da hegemonia” (Neves, 2005), elaborado pelo Coletivo de Estudos de Política Educacional sobre os estudos da ampliação do Estado brasileiro a partir dos anos 1980, constatou-se que sob influência da ideologia neoliberal se constituiu, de lá para cá, o programa Terceira Via⁵ que difundiu novos ideais, ideias e práticas, aplainando o terreno para a construção de uma nova pedagogia da hegemonia. Sob a hegemonia burguesa, “[...] o Estado capitalista vem realizando o papel de Estado educador objetivando a adaptação da sociedade a uma forma particular de civilização, de cultura, de moralidade, a partir do aparelhamento estatal, e de ações concretas na sociedade civil” (Neves, 2005, p. 26-27).

O conceito de Pedagogia da hegemonia nasce das ações do Estado educador visando o controle do poder hegemônico. Segundo a autora, esse conceito foi inspirado em Gramsci, segundo o qual “[...] toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas formas que a compõem, mas em todo campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais” (Gramsci, 1999, p. 399 *apud* Neves, 2005, p. 27, grifo da autora).

A nova pedagogia da hegemonia no Brasil passa a ser exercida por meio de ações com função educativa positiva desenvolvidas essencialmente na sociedade civil, nos aparelhos de hegemonia política e cultural das classes dominantes, sendo a escola o mais importante deles.

Para Gramsci, a escola é o aparelho de hegemonia que ocupa a responsabilidade institucional pela formação de intelectuais de diferentes níveis. No capitalismo, o Estado educador é o Estado de classes e, sendo assim, Neves (2005, p. 29) defende que este “[...] tende a organizar a escola em todos os níveis e modalidades de ensino, conforme a concepção da classe dominante e dirigente”. Sobretudo, após a Segunda Guerra Mundial, nas sociedades urbanas industrializadas, a escola teria por objetivo elevar o grau de intelectualidade dos sujeitos, a fim de reproduzir de forma ampliada as relações produtivas do capital ao mesmo tempo que promovia a capacitação de dirigentes para exercerem relações de trabalho para a dominação burguesa (Neves, 2005). Produzia-se tanto os sujeitos com capacidade técnica para lidar com o planejamento e organização da produção do capital, como os sujeitos com os conhecimentos propedêuticos para a execução do trabalho, conservando o *status quo* entre as

⁵ Para Neves (2005), a Terceira Via, tão bem expressa pelas obras de Giddens, legitima o projeto mais global de fomentar uma nova forma de sociabilidade burguesa, para o qual os Estados devem se reformar, a sociedade civil se redirecionar e os indivíduos se educarem (Groppo & Martins, 2008, p. 222).

classes sociais. Desta forma, sob a hegemonia burguesa, “[...] a escola torna-se importante instrumento de difusão da pedagogia da hegemonia, ou pedagogia da conservação, e, conseqüentemente, em veículo que limita e emperra a construção e a veiculação de uma pedagogia da contra-hegemonia” (Neves, 2005, p. 29).

Em Santos (2012, p. 05) temos o conceito de “pedagogia do mercado” que tanto dialoga como embasa a análise desta pesquisa. Afinal, conforme a autora, este conceito trata “[...] do modelo de educação imposto a partir de governos neoliberais no Brasil” em qualquer esfera do poder governamental onde “[...] implantaram o ‘gerencialismo’ nos sistemas escolares nas duas primeiras décadas deste século, acarretando a desconfiguração do trabalho docente, restrito a simples execução, alcance de metas e prestação de contas” (Santos, 2012, p. 05, grifo da autora).

De tal forma que se aliena do trabalho pedagógico a possibilidade de produção criativa, contextualizada e potencialmente transformadora, treinando-o para a aplicação de modelos padronizados e descontextualizados. A autora esclarece que “[...] pela combinação de coerção e persuasão, os sujeitos envolvidos na esfera pedagógica da ‘produção’ são absorvidos pela lógica do mercado”, processo chamado de “mercantilização”, ressaltando que “[...] todo o processo de produção pedagógica é submetido à lógica do mercado: gestão escolar, relações ensino-aprendizagem, conteúdos programáticos, princípios pedagógicos do currículo e avaliação dos resultados” (Santos, 2012, p. 09, grifo da autora).

A pedagogia do mercado também se caracteriza pelas contradições, evidenciadas pela autora no conceito de dualidade escolar que basicamente consiste em limitar a educação à percepção da categoria trabalho como destinação profissional individual ao invés de considerá-la como “[...] princípio educativo na perspectiva emancipatória” dos sujeitos (Santos, 2012, p. 07). O conceito de dualidade escolar expõe que “[...] como prática social, a educação é inexoravelmente política e, portanto despolitizá-la, reduzindo a atividade meramente “técnica” é repolitizá-la em favor da manutenção da hegemonia, desqualificando os significados da educação como prática política transformadora e de formação humana no sentido mais pleno” (Santos, 2012, p. 08).

Sob a ideologia produtivista, o processo de ensino-aprendizagem permanece circunscrito à apresentação de resultados demonstrados por indicadores de desempenho orientados, parametrizados e controlados de acordo com a demanda do próprio mercado. Estes indicadores operam como certificadores de eficiência do processo ensino-aprendizagem. Desta forma, abusiva e exaustivamente, o trabalho docente fica sob uma vigilância impositiva e sistematicamente reduzido à execução de modelos pedagógicos convenientes para atingir metas

de desempenho na avaliação escolar. Ressalta-se que estes mecanismos gerencialistas que levam à heteronomia o trabalho dos profissionais da escola são, de modo geral, operados por empresas privadas contratadas ou por organizações não governamentais financiadas pelo setor privado.

Na lógica de produção do capital, a pedagogia do mercado é tal qual um novo produto que seria comercializado gradativamente conforme conquistasse os burocratas que a implementarão, os profissionais que a executarão e os usuários que a irão consumir. Então, como convencer corpos e mentes para implementá-la? Segundo Santos (2012), o plano já estava em andamento há décadas, visando criar a demanda por uma mudança na educação pública. Em suma, o plano consiste em sequestrar a escola para conservação dos interesses políticos do mercado. O sequestro da escola ocorreria ao fim de duas etapas: na primeira, realiza-se a desqualificação da escola e, na segunda, propõe-se o salvamento através da proposta da Pedagogia do mercado. Leia-se que o salvamento é a armadilha para o sequestro de fato! Com o sequestro da escola pelo mercado através de sua pedagogia, haveria consequências para os trabalhadores da educação.

Dejours e Bègue (2010), a partir dos conhecimentos reunidos na psicodinâmica e psicopatologia do trabalho, relacionam o aumento da ocorrência de suicídios nos locais de trabalho às pressões e competitividade insuportáveis, humilhações, frustrações e falta de reconhecimento do atual mundo do trabalho. Santos (2012, p. 21) conclui que, se “[...] o trabalho contemporâneo produz regularmente a morte” e a pedagogia do mercado educa, treina, instrui para este mundo do trabalho que produz a morte é, portanto, educar para a morte. “A pedagogia do mercado é a pedagogia da morte” (Santos, 2012, p. 22). Sobre a primeira onda de transformação das condições do trabalho, iniciada no fim dos anos 80 e consolidadas nos anos 90, Dejours e Bègue (2010, p. 34) explicam que “[...] ela se caracteriza pela utilização de novas concepções em ciências da gestão, como um verdadeiro cavalo de Tróia. A produção de valor não teria mais sua origem no trabalho, mas nos novos métodos de gestão”.

O aumento das margens de lucro obtido por intermédio de uma gestão para a produção de valor é a maneira como é apresentado o cavalo de Tróia. Mas, uma vez dentro da cidadela do trabalho, o cavalo da gestão atacará, de fato, e com grande ferocidade, a organização do trabalho propriamente dita. Em nome das novas formas de gestão, impõe-se uma nova doutrina de organização do trabalho. A gestão por objetivos é o meio de introduzir novos instrumentos de controle, incluindo o próprio posto de trabalho (Dejours; Bègue, 2010).

Embora o trabalho dos docentes da rede pública não seja imediatamente produtivo, como o da indústria, visando o lucro, ainda assim a gestão por resultados na área educacional, sob a lógica do capital para fornecimento de mão de obra, promove a produção de um ambiente estressante, de alienação e perda da autonomia do trabalho docente, gerando entre as professoras e professores o estado de “mal-estar docente” (Esteve, 1999, p. 27). O termo mal-estar já indica que algo não está bem e dificilmente definimos de modo específico o que sentimos, contudo, o mal-estar docente se expressa no campo da subjetividade, possibilitando estudar sua elaboração processual como um fenômeno coletivo.

O mal-estar docente como categoria de análise usa fatores principais e secundários (contextuais) que isoladamente já são geradores do mal-estar entre os docentes, contudo, em conjunto, agravam a sua presença. Entre os fatores secundários, Esteve (1999) aponta para aqueles que indiretamente afetam a ação docente como as condições ambientais que afetam a eficiência do professor, como: as situações contraditórias da função docente, a modificação do apoio social de pais, a desvalorização da imagem do professor, entre outras. Já entre os fatores principais estão as condições que geram tensão no clima da sala de aula, interferindo diretamente na práxis docente, como a carência de recursos materiais, condições de trabalho inapropriadas à saúde, violência nas escolas, acúmulo de exigências de trabalho e o esgotamento docente (Esteve, 1999).

Zafalão (2021) contribui com dados de sua pesquisa empírica intitulada “Do que adoecem os professores e professoras?” e realizada com professores/sindicalistas de São Paulo, tendo analisado dados do período entre 2007 até 2018. O autor aponta que os casos de adoecimento docente aumentam significativamente, como segue:

Em 2016, 64% dos que responderam o questionário já foram afastados do trabalho por doenças contraídas por atividade laboral. Em todos os casos de doenças diagnosticadas, 84,1% dos entrevistados informam que tiveram afastamentos do trabalho por problemas de ansiedade e síndrome do pânico, 79,6% por depressão e 58% por estresse. A maioria das licenças foi em um período de 1 a 15 dias de afastamento, entretanto, as doenças por transtorno mental e de comportamento, tiveram afastamento acima de 1 ano. Em 2016, 79,1% dos professores e professoras afirmaram que os problemas de saúde relatados foram diagnosticados por médicos, índice superior às pesquisas anteriores (2003 e 2010). Isso significa que quase 8 em cada 10 professores e professoras tiveram doença por atividade laboral diagnosticada. Quando questionados por doença, 84,2% dos que relataram ter sofrido de estresse, afirmam terem sido diagnosticados por médico, quase o dobro, quando comparado às pesquisas de 2003 e 2010. Quando se trata de ansiedade, os casos diagnosticados chegam a 84,3% e a depressão 92,5% de casos diagnosticados, e transtorno de ansiedade e síndrome do pânico chega a 94% de diagnósticos médicos (Zafalão, 2021, p. 110).

Nos casos acima considerou-se apenas os sofrimentos da mente, contudo há também as doenças do corpo. O autor ainda destaca que “[...] as condições de trabalho afetam o corpo do trabalhador e o sofrimento mental é resultante da organização do trabalho” (Zafalão, 2021, p. 111). E para conceituar condições de trabalho usou definições de Dejours (1992), tais como: “[...] o ambiente físico (temperatura, pressão, barulho, etc.); o ambiente químico (produtos, vapores, etc.); o ambiente biológico (vírus, bactérias, poeiras, etc, e as condições de higiene e de segurança” (Zafalão, 2021, p. 111).

A partir desses referenciais teóricos, serão analisados: a relação dos conceitos apresentados, com as ações presentes nos documentos emitidos pela SEJIN no período de 2021 a 2024, que implementam a política educacional na rede pública municipal de Angra dos Reis, RJ; além dos possíveis impactos destas políticas para o mal-estar e a saúde dos docentes desta rede, através dos dados obtidos através da já referida Enquete (2025).

2. Metodologia

Como metodologia, realizamos um estudo bibliográfico e documental, de natureza qualitativa, como parte da pesquisa Trabalho e Saúde de Professoras e Professores no Estado do Rio de Janeiro, realizada pelo Laboratório de Investigação, Estado e Poder (LIEPE/UFRJ), iniciada em 2024, compreendendo ainda a produção e aplicação de uma Enquete Docente⁶ aplicada entre setembro de 2024 e junho de 2025. Registramos que a Enquete Docente (2025), trata-se de um questionário on-line inspirado na "Pesquisa sobre Saúde e Condições de Trabalho dos (as) Profissionais da Educação Básica Pública", realizada pela CNTE (2017)⁷.

A Enquete Docente (2025) aborda a relação entre as condições e processos de trabalho (em geral impactados pelas ‘reformas’ educacionais) e o mal-estar/saúde docente. Essa etapa da pesquisa necessita e será complementada por entrevistas semiestruturadas a serem iniciadas, ainda em 2025, com educadoras e educadores que responderam à referida Enquete (2025) e, nela, indicaram a disposição em colaborar no aprofundamento de suas respostas.

Ao acessarem o texto de apresentação do formulário da Enquete Docente (2025), os docentes foram esclarecidos sobre todas as implicações de sua participação na pesquisa, o que

⁶ O conteúdo das questões da Enquete (2025) encontra-se em: https://drive.google.com/file/d/1Rf3915mx3_nf-sHRrN2PpxhXAOXjmkTZ/view?usp=sharing

⁷ Para saber mais, acesse: <https://assets.cut.org.br/system/uploads/ck/cnte/relatorio-pesquisa-saude-completo.pdf>. Acesso em: 23 set. 2025.

inclui a desistência em qualquer tempo, bem como as garantias de sigilo sobre os dados ali declarados.

A Enquete (2025) foi disponibilizada a partir de setembro de 2024, via link⁸ do aplicativo Google Formulários, com ampla divulgação pelo LIEPE/UFRJ e apoio do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro – SEPE/RJ.

Ao final, a Enquete (2025) alcançou um total de 1.370 professoras e professores em todo o Estado do Rio de Janeiro. Desse total, na rede municipal de Angra dos Reis, recorte do presente trabalho, foram obtidas 88 respostas que subsidiam a nossa análise. Esse e outros recortes dos dados por município foram realizados por meio do software Microsoft Excel que possui filtros avançados para esse fim específico.

Para efeito de uma visão geral do corpo docente da rede municipal de Angra dos Reis, recorremos ao Censo Escolar (INEP, 2024), segundo o qual há 376 professores atuando em Educação Infantil, 489 nos Anos Iniciais, 346 nos Anos Finais e 87 na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Enquete Docente aplicada na rede de ensino público municipal de Angra dos Reis, coletou dados de 88 docentes atuantes nas etapas da Educação Infantil (10), no Ensino Fundamental I (49), no Ensino Fundamental II (26) e mais 3 participantes que não responderam a esse item.

A caracterização do perfil dos respondentes, essencial para a contextualização e análise dos dados obtidos, está destacada na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Perfil dos 88 respondentes da Enquete Docente (2025) na rede pública municipal de Angra dos Reis.

Sexo	Raça/Cor	Faixa Etária	Formação	Admissão	Tempo de magistério
Feminino 70	Preta 10	Até 25 anos 05	E. Médio 02	Concursado 85	Menos de 5 anos 16
Masculino 18	Parda 37	26 a 30 anos 04	Graduação 35	Contratado 03	Entre 5 e 10 anos 15
	Branca 41	31 a 35 anos 08	Especialização 43		Entre 11 e 20 anos 30
		36 a 40 anos 13	Mestrado 05		Entre 21 e 30 anos 18
		41 a 50 anos 37	Doutorado 03		Mais de 30 anos 09
		51 a 60 anos 13			
		+ de 60 anos 08			

Fonte: Elaborado pelos autores. Enquete Docente, 2025

Neste sentido, cotejamos os dados produzidos pelos 88 questionários respondidos na Enquete Docente (2025), referentes à rede pública municipal de Angra dos Reis, com a análise de documentos oficiais dessa rede municipal, à luz do aporte teórico dos conceitos “Pedagogia

⁸https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfHleidXibOAuU6PBV-1gd2oh_xyYGVtRA9bBGJnWZ5_KQEAA/viewform

do Mercado” (Santos, 2012); “Nova Pedagogia da Hegemonia” (Neves, 2005); e “Mal-estar docente” (Esteve, 1999), para a investigação inicial da possível relação entre as políticas implementadas em adequação à BNCC e o mal estar-docente nesta rede pública municipal.

Ressaltamos que, após o início da Enquete (2025), fez-se necessária uma questão que explicitasse uma percepção mais precisa dos docentes sobre a relação trabalho e saúde. Assim sendo, foi acrescentada a questão que indaga ‘se os professores se sentem adoecidos pelo seu trabalho’, a ser analisada adiante.

Contudo, é necessário explicar que esta questão só foi acrescentada a partir de dezembro de 2024, após a fase de teste ocorrida entre setembro e novembro do mesmo ano. Como, em dezembro, o formulário já havia recebido a participação de 24 respondentes, esta questão ficou com 24 respostas ‘vazias’ que foram aqui descartadas para não influenciar no seu percentual real. Então, do total de 88 questionários respondidos em Angra dos Reis, foram computadas, apenas neste item, as 64 respostas obtidas, a partir de dezembro de 2024.

Em face do escopo e do desenvolvimento da pesquisa, qualitativa, até o presente momento, reconhecemos limitações, previsíveis, relativas ao seu caráter inicial, exploratório, ao alcance investigativo da Enquete (2025) que, por isso mesmo, demanda, além do aporte teórico, a realização de entrevistas semiestruturadas para buscar-se a essência dos fenômenos nela indicados, pelos dados aqui apresentados.

3. Resultados e Discussão

Em agosto de 2021, após o pico pandêmico de COVID-19, ocorreu o retorno às aulas presenciais nas escolas da educação pública da rede municipal de Angra dos Reis, no início de um novo mandato do chefe do executivo municipal que permaneceria até o ano de 2024. Durante este período os professores e professoras da rede pública de educação básica, passaram a conviver, frequentemente, com os arquivos digitais do Boletim Oficial do município contendo as resoluções da SEJIN que alteraram entre outras coisas, a matriz curricular e o sistema de avaliação da rede pública municipal de ensino onde antes eram usados conceitos avaliativos e passou-se a utilizar notas. Neste sentido, implementaram, através de contratação com o setor privado, a assim chamada metodologia Mind Lab, as avaliações externas do CAED/UFJF e o Índice de Desenvolvimento da Educação de Angra dos Reis – IDEAR.

Através da Resolução SEJIN nº 05, de 03 fevereiro de 2022, que “dispõe sobre a matriz curricular das unidades de ensino da rede pública municipal de ensino de Angra dos Reis e dá

outras providências” (Angra dos Reis, 2022, p. 21-23), esta Secretaria de Educação normatiza a implementação da BNCC (2017) na rede. Assim sendo, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, a regência de turma foi dividida entre docentes que lecionam os componentes curriculares da Base e docentes que lecionam os componentes curriculares da Parte Diversificada. No Ensino Fundamental II, manteve-se um docente para cada componente curricular da Base, que são: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências, História e Geografia, além dos docentes que atuam com a Parte Diversificada, possibilitados inclusive, pelo Regime Especial de Tempo de Trabalho – RETT.

Destacamos a inclusão do componente curricular Projeto de Vida, na Parte Diversificada, para a Educação Fundamental I de tempo parcial e integral, incluindo a Educação de Jovens e Adultos – EJA, etapas I e II, além da Escola Cívico Militar.

De acordo com o Documento Orientador Curricular – DOC BASE - 2022, instituído pela resolução SEJIN nº 009, de 17 de março de 2023, que orienta as habilidades a serem desenvolvidas no processo pedagógico, o componente Projeto de Vida é assim apresentado:

Quando realizado desde criança, no período escolar, torna-se um processo crescente e permanente de desenvolvimento das habilidades intelectuais, emocionais e sociais. Ressalta-se que as habilidades priorizadas em cada eixo temático do componente Projeto de Vida devem ser trabalhadas pelo docente de modo a apresentar uma progressão de complexidade ao longo dos anos de escolaridade do Ensino Fundamental (Angra dos Reis, 2022, p. 90-91).

Este componente está dividida em quatro eixos temáticos, e no eixo Perspectivas de Futuro, composto por seis habilidades, destaca-se que a habilidade “[...] desenvolver noções de mudança, de resiliência, de criatividade e de improviso para lidar com as adversidades das escolhas realizadas durante as trajetórias de vida” (Angra dos Reis, 2022, p. 92-108) é reiterada quatro vezes, no 5º, 8º, 9º anos do Ensino Fundamental e EJA - Etapa 2 – Fase 4.

Tais habilidades coadunam claramente com os interesses hegemônicos de mercado, pela percepção da categoria trabalho como destinação profissional individual ao invés de considerá-la como princípio educativo na perspectiva emancipatória dos sujeitos (Santos, 2012). Este interesse fica claro na pesquisa de modelagem de comportamento em países capitalistas periféricos, conforme Pronko apresenta:

De outro lado, a agenda de “desenvolvimento” proposta pelo Banco Mundial tem incorporado, de maneira explícita a partir do seu “Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2015: Mente, sociedade e comportamento”, a perspectiva de um novo behaviorismo, com foco na modelagem das condutas população para promoção de processos de tomada de decisões que permitam aos pobres a sua inserção produtiva ou, pelo menos, uma adaptação positiva para contextos cada vez mais adversos (Pronko, 2019, p. 168).

Do mesmo modo, a pesquisa de Accioly e Lamosa (2021), sobre as Competências socioemocionais na formação da juventude através de mecanismos de coerção e consenso frente às transformações no mundo do trabalho, também aponta para mecanismos relacionados a uma nova pedagogia da hegemonia para o mercado:

Competências socioemocionais como perseverança, determinação, comprometimento com o trabalho, responsabilidade, adaptabilidade, gerenciamento de emoções, autoconhecimento, criatividade, engajamento, entre outras, são incorporadas na construção do “projeto de vida” do estudante. Sem uma formação crítica, o estudante é conduzido a acreditar que com esforço e determinação é possível alcançar melhores condições de vida. Por outro lado, é ensinado a ser resiliente para se conformar à instabilidade e precariedade das condições de trabalho. Como a ênfase é no indivíduo, esta abordagem contribui para a fragmentação e dissolução da noção de classe social (Accioly; Lamosa, 2021, p. 22).

Os docentes do Ensino Fundamental II que atuam com Projeto de Vida o fazem por Regime Especial de Trabalho (RETT), de forma precarizada sob o aspecto dos direitos trabalhistas. Além disso, frequentemente se queixam de não ter formação para atuarem com este componente que, quando oferecido, apresenta conteúdo acrítico e usa o contexto social de pobreza e carências como justificativa para a necessidade de fomentar o empreendedorismo e a urgência em planejar o futuro, alimentando ainda mais o discurso neoliberal. Esse é o discurso dominante na rede municipal de Angra dos Reis, onde as competências socioemocionais são aplicadas no processo de formação da infância.

Os docentes do Ensino Fundamental I que atuam com Projeto de Vida são aqueles que assumem regência de turma para lecionar a Parte Diversificada e, quando necessário, o fazem através de Regime de Tempo Integral – RTI, ou seja, o dobro da carga horária.

Uma das consequências da divisão de docentes em dois grupos, buscando atender a BNCC, se expressa quando, na ausência de algum professor da Base, professores da Parte Diversificada se queixam de assédio pela gestão escolar, que os convoca para cobrir esses tempos de aulas, com prejuízo de seu tempo de coordenação livre, planejamento e estudos. Esse direito é garantido pelo Decreto municipal nº 12.473 de 01 de fevereiro de 2022 que regulamenta a jornada de trabalho docente “[...] composta de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos e 1/3 da carga horária para a realização de atividades complementares à docência” (Angra dos Reis, 2022, p.27).

Neste caso, uma vez acionado, o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE - Núcleo Angra/Paraty) encaminhou orientações aos professores e oficiou a SEJIN quanto às denúncias recebidas.

3.1 Mercantilização no processo pedagógico: as ‘reformas’ do Estado educador

No programa educacional de Angra dos Reis destaca-se a contratação de empresas privadas para o fornecimento de metodologias pedagógicas e seus materiais didáticos. Na “pedagogia do mercado” (Santos, 2012, p. 05), para além da compra do produto - material didático – é exigida a compra do processo pedagógico a ser aplicado, objetivando a absorção das subjetividades dos professores e professoras em seu fazer pedagógico.

Por meio da contratação pública⁹ por inexigibilidade, a SEJIN celebrou a aquisição da Metodologia Pedagógica - MINDLAB¹⁰, visando o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais dos alunos da Rede Pública Municipal de Educação do Município de Angra dos Reis, através de três compras no valor total de R\$ 19.913.170,00.

Esta metodologia, descrita como inovadora, é realizada por meio de jogos de raciocínio e tem alcançado resultados supostamente comprovados, ao redor do mundo, no desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e éticas em crianças e jovens.

Na metodologia há um cronograma, para a aplicação de diferentes jogos, a ser seguido semanalmente, com aplicação de cerca de uma hora de jogo. Os docentes recebem formações na plataforma AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), da empresa, para serem orientados a como aplicar os jogos com os alunos.

Na prática de aplicação desses jogos em sala de aula, as queixas mais comuns dos professores são: o número de estudantes, dificultando a orientação do professor a cada grupo de jogadores; o cansaço ou desistência dos estudantes que rapidamente saem do jogo dispersando a atenção de outros; as contínuas e repetitivas formações, pois o que muda é apenas o jogo, a forma de aplicá-lo permanece a mesma. Por fim, os professores eram informados pela direção escolar que a SEJIN solicitava os registros fotográficos dos momentos de aplicação dos jogos.

Outra contratação realizada pela SEJIN, refere-se ao material didático sobre educação financeira e empreendedorismo, eixo estruturante da BNCC (2017. para a utilização pelo corpo docente e discente da Rede Pública Municipal de Ensino de Angra dos Reis. Neste caso, os docentes se queixam do aumento das responsabilidades e exigências que recaem sobre eles, no controle de uso do material didático, gerando aumento do esgotamento pelo trabalho.

⁹ As três contratações públicas referidas estão disponíveis em: i) 2677_114030_Contrato 093.2021 - Mindlab.pdf. ii) 3078_101858_Termo Aditivo 001 ao Contrato 196-2022 ass.pdf. iii) 3814_32748_Contrato 306-2023 - MINDLAB ass SOPA.pdf. Acesso em: 06 de jan. 2025.

¹⁰ Para saber mais: <https://mindlab.net/>. Acesso em: 06 jan. 2025.

3.2 - Gestão gerencial, alienação e heteronímia do trabalho educativo

O município de Angra dos Reis, através do Decreto nº 12.990, de 20 de abril de 2023, cria o Índice de Desenvolvimento da Educação de Angra dos Reis – IDEAR, como “referencial de qualidade” das unidades da rede pública municipal de ensino de Angra dos Reis, que será aplicado em todas as Unidades de Ensino que atuem com turmas desde o 2º ao 9º ano de escolaridade.

Os indicadores são monitorados bimestral e anualmente. O índice bimestral é calculado considerando: rendimento, frequência e desempenho dos alunos apurados pelo Sistema de Gestão Escolar e pela Avaliação da Aprendizagem Diagnóstica da Rede – AVALIAR Formativa. O índice anual é calculado considerando: rendimento escolar, desempenho dos alunos apurados pelo Censo Escolar e pela Avaliação da Aprendizagem Diagnóstica da Rede – AVALIAR Somativa que ocorre ao final do ano letivo. O detalhamento do desenvolvimento e cálculo que determinam o IDEAR não foi apresentado neste decreto e nem na resolução que o regulamenta, considerada nesta pesquisa.

Para regulamentar o decreto foi expedida a resolução SEJIN nº 12, de 20 de abril de 2023 que em seu artigo 4º normatizam a função e objetivos do IDEAR, como segue:

Os indicadores que constituem o IDEAR produzirão dados e parâmetros para aferirem objetivamente, a **eficácia**, a **eficiência**, e o padrão de qualidade das unidades de ensino, bem como possibilitará a análise das **competências e habilidades** desenvolvidas pelos estudantes da rede pública municipal de ensino no percurso de sua trilha e jornada escolar, devendo ser considerado **instrumento para tomada de decisão** por equipes e comunidades escolares, bem como pela Secretaria de Educação, Juventude e Inovação em relação a promoção das políticas públicas da rede pública municipal de ensino (Angra dos Reis, 2023, p. 8, grifos nossos).

E no § 1º do artigo 5º acrescenta:

§ 1º Considerando que a natureza dos dados se refere ao resultado do desempenho dos estudantes e **reflete a práxis pedagógica** e o processo de responsabilidade dos docentes durante o período letivo, **compete aos professores modulados em suas respectivas turmas o preenchimento do Lançamento de Notas e Frequência** no Sistema de Gestão Escolar da Secretaria de Educação, Juventude e Inovação, **sob supervisão e acompanhamento do gestor escolar** (Angra dos Reis, 2023, p. 8, grifos nossos).

Desta forma, o IDEAR pautado em avaliações externas, frequências e rendimento escolar irá determinar o referencial de qualidade das escolas, desconsiderando o contexto social ao qual a escola está inserida. Além disso, consideramos que os dados apurados sobre o desempenho dos estudantes refletem a práxis pedagógica e o processo de responsabilidade dos docentes durante o ano letivo, ou seja, responsabiliza-os pelo ‘desempenho escolar’ do aluno,

quando sabemos que a condição para o desempenho escolar é sujeita a fatores objetivos, subjetivos e sociais que, em muitos casos, estão fora dos limites da atuação do professor.

Esta política tende a pressionar o trabalho docente a cumprir a ‘reforma’ curricular da rede municipal, aviltando a sua subjetividade ao obrigá-lo a aplicar os modelos fornecidos. E quando, ainda assim, os ‘resultados’ não forem satisfatórios, então o que resta aos docentes além da contestação, como forma de resistência para a manutenção de seu trabalho? Como uma docente relatou, “querem nos ensinar a mentir” (Enquete docente, 2025).

O indicador do rendimento escolar que compõe o IDEAR é obtido no Sistema de Avaliação da Educação de Angra dos Reis – AVALIAR, implementado com a resolução SEJIN nº 020, de 26 de julho de 2022. Em 12 de maio de 2022, a fim de executar a avaliação diagnóstica, formativa, somativa e acompanhamento da aprendizagem dos estudantes da rede pública municipal de ensino, fornecendo dados para subsidiar ações em prol da suposta melhoria da educação, foi feito o contrato¹¹ entre a SEJIN e o Centro de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da Universidade Federal de Juiz de Fora - CAEd/UFJF, no valor de R\$ 1.139.899,88. O CAEd elaborou e realizou as aplicações de avaliações em larga escala, conforme as competências e habilidades utilizadas nas avaliações do Saeb, incluindo avaliação de fluência em leitura¹² realizada com as crianças através de um teste. Os gestores orientaram os professores para atuarem como aplicadores das avaliações, conforme o método de aplicação fornecido pelo CAEd, e depois alimentar, na plataforma CAEd, cada cartão-resposta dos estudantes. Esse processo possui prazo para ser finalizado, causando uma pressão ao trabalho docente, além de acrescentar mais uma tarefa a ser realizada em seu tempo de 1/3 de coordenação e, assim, diminuindo seu tempo para planejamento e estudos.

3.3 Os impactos da alienação do trabalho escolar no mal-estar docente

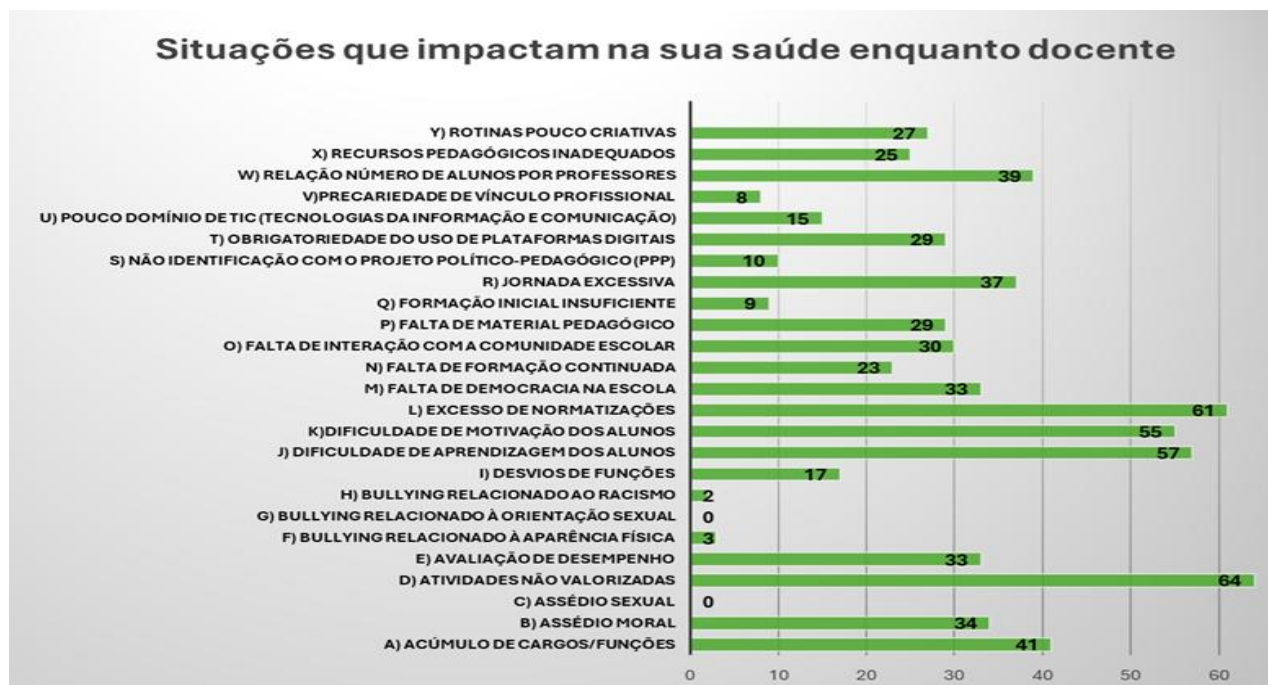
A seguir, apresentamos cinco questões sobre a relação trabalho e saúde docente. Nas três primeiras, os respondentes puderam marcar todas as opções que fossem aplicáveis a seus casos. Apenas a 4ª e 5ª questões exigiram respostas diretas acerca do adoecimento docente pelo trabalho.

¹¹ Para saber mais: https://portal.angra.rj.gov.br/SAPO/_licitacao/adm/contratos/2975_123901_Contrato%20073-2022%20UFJF.pdf. Acesso em: 06 jan. 2025.

¹² Na avaliação de fluência o aplicador, usa um tablet para acessar a plataforma digital do CAEd e gravar a leitura da criança conforme orientações do teste, esta leitura será avaliada e classificada conforme perfis de Pré-leitor, Leitor Iniciante e Leitor Fluente.

Em relação a pergunta: “Quais situações impactam na sua saúde enquanto docente?”, do total de 88 respostas recebidas, a Enquete (2025) apontou: atividades não valorizadas com 64 respostas; o excesso de normatizações com 61; a dificuldade de aprendizagem dos alunos com 57; a dificuldade de motivação dos alunos com 55, o acúmulo de cargos/funções com 41 respostas e a relação número de alunos por professor com 39.

Gráfico 1 – Situações que impactam na sua saúde enquanto docente.



Fonte: Elaborado pelos autores. Enquete Docente, 2025

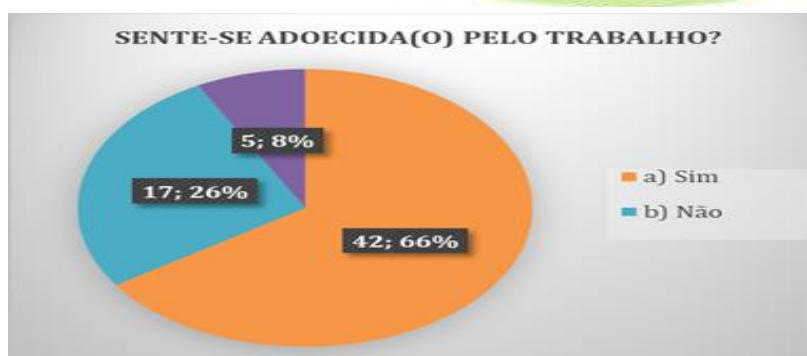
Em resposta à questão: “Quais sintomas de mal-estar e/ou adoecimento você tem experimentado ou já experimentou enquanto docente?”, foram apontados: cansaço ou fadiga em 81 casos; ansiedade em 77; dor de cabeça em 57 casos; nervosismo e dificuldade de concentração em 55; indisposição em 54; problemas de voz e dor nas costas em 49 casos.

Sobre “Quais doenças ou distúrbios afetam ou já afetaram sua saúde?”, as respostas mais citadas foram: o estresse em 54 casos; insônia e alergia a pó 34; problemas psicológicos 33.

Quando perguntados “Qual é o seu padrão de uso de medicação?”, verificamos que o uso de medicamentos com prescrição e sem prescrição médica, somados, totalizam 74 respostas. Ou seja, mais de 80% das respostas indicam o uso de medicamentos pelos docentes.

A seguir, apresentamos a questão que trata mais enfaticamente da percepção docente acerca do adoecimento pelo próprio trabalho, representada no gráfico 2.

Gráfico 2 – Neste momento, você se sente adoecida(o) pelo trabalho?



Fonte: Elaborado pelos autores. Enquete Docente, 2025

Pelas razões já mencionadas, foram computadas neste item 64 respostas.

Dessas 64 respostas, 42 foram positivas (66%), 17 negativas (26%) e 5 não quiseram responder (8%), expressando o alto índice de professores que se sentem adoecidos pelo seu trabalho. A elucidação sobre a gravidade deste dado, indica um grande desafio para a pesquisa, em sua fase conclusiva, através das já referidas entrevistas semiestruturadas.

Conclusões

Considerando o próprio discurso propagandista do governo municipal, de que essa escola pública (a de Angra) não perde em nada para a particular, fica claro qual é o parâmetro a ser alcançado em seu programa, a reprodução dos valores do capital. O programa educacional do município reforça a “dualidade escolar” (Santos, 2012, p. 08) quanto às possibilidades da formação humana, pois reserva às classes trabalhadoras “formação precária, profissionalizante, instrumental e aligeirada, que lhes aprisiona e conforma na condição de subalternas” (Santos, 2012, p. 19). Essa política, limita a escola à reprodução ideológica, destituindo-a de seu potencial educativo pautado em práticas emancipatórias dos sujeitos. A “pedagogia do mercado” (Santos, 2012, p. 05) está em plena atividade no município de Angra dos Reis, conforme as políticas e documentos públicos aqui expostos, contudo, enfrentando resistência individual e coletiva, sobretudo por parte SEPE Núcleo Angra/Paraty.

No âmbito municipal, a pesquisa aponta que a pedagogia do mercado através da “mercantilização” (Santos, 2012, p. 09) tem submetido à lógica do capital, as relações de ensino-aprendizagem, as concepções pedagógicas e curriculares, a avaliação, enfim o trabalho docente. Os “fatores principais”, indicadores do mal-estar docente são aqueles que afetam diretamente o fazer pedagógico em sala de aula (Esteve, 1999, p. 47). Os impactos da pedagogia

do mercado sobre o trabalho docente foram evidenciados pelo aumento da responsabilização e da demanda de trabalho, além da coerção de suas subjetividades em favor da mercantilização e do esgotamento psicofísico, acentuando o mal-estar, conforme indicado enfaticamente nos dados da Enquete Docente (2025) que trouxemos aqui.

Todavia, conforme também já mencionamos, há a necessidade de aprofundar a presente pesquisa, dialogando diretamente com os docentes sobre a gestão educacional gerencialista e o controle do conteúdo e forma de suas atividades, buscando identificar como o mal-estar e o adoecimento vêm sendo produzidos e administrados, sob a perspectiva da nova pedagogia da hegemonia, mas também formas de resistência individual e/ou coletiva empreendidas por professoras, professores e seus coletivos organizados em sindicatos e movimentos sociais.

Referências bibliográficas

ACCIOLY, I; LAMOSA, R. de A. C. As Competências Socioemocionais na Formação da Juventude: Mecanismos de Coerção e Consenso frente às Transformações no Mundo do Trabalho e os Conflitos Sociais no Brasil. **Revista Vértices**, Campos dos Goytacazes, v. 23, n. 3, p. 706–733, 2021. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/15976>. Acesso em: 06 jan. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jul. 2025.

ANGRA DOS REIS. **Decreto no 12.473, de 01 de fevereiro de 2022**, regulamenta a jornada de trabalho dos profissionais do quadro do magistério da rede pública municipal de ensino de angra dos reis, conforme § 4º, artigo 2º da lei federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis Ano XVIII - nº 1443, 01 de fevereiro de 2022. Disponível em: https://angra.rj.gov.br/pmar/assets/files/boletins/BO-1443_de_01-02-2022.pdf. Acesso em: 05 jan. 2025.

ANGRA DOS REIS. **Resolução SEJIN nº 05, de 03 fevereiro de 2022**. Dispõe sobre a matriz curricular das unidades de ensino da rede pública municipal de ensino de angra dos reis e dá outras providências. Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis. Ano XVIII - nº 1444 - 03 de fevereiro de 2022. Disponível em: https://portal.angra.rj.gov.br/downloads/bo/BO-1444_de_03-02-2022.pdf. Acesso em: 05 jan. 2025.

ANGRA DOS REIS. **Resolução SEJIN nº 020, de 26 de julho de 2022**. Institui o sistema de avaliação da educação – AVALIAR - da rede pública municipal de ensino de Angra dos Reis e dá outras providências. Boletim oficial do município de Angra dos Reis, ano XVIII, nº 1531 de



26 de julho de 2022. Disponível em: https://angra.rj.gov.br/pmar/assets/files/boletins/BO-1531_de_26-07-2022.pdf. Acesso em: 05 jan. 2025.

ANGRA DOS REIS. **Resolução SEJIN nº 009, de 17 de março de 2023**, dispõe sobre o documento orientador curricular como norteador das ações pedagógicas no âmbito das unidades de ensino da rede pública municipal de angra dos reis e dá outras providências. Boletim oficial do município de Angra dos Reis. Ano XIX, nº 1645, de 17 de março de 2023. Disponível em: https://angra.rj.gov.br/pmar/assets/files/boletins/BO-1645_de_17-03-2023.pdf. Acesso em: 05 jan. 2025.

ANGRA DOS REIS, **Decreto nº 12.990, de 20 de abril de 2023**. Dispõe sobre a criação do índice de desenvolvimento da educação de Angra dos Reis - IDEAR como referencial de qualidade das unidades da rede pública municipal de ensino de Angra dos Reis. Boletim oficial do município de Angra dos Reis, ano XIX nº 1663 de 20 de abril de 2023. Disponível em: https://angra.rj.gov.br/pmar/assets/files/boletins/BO-1663_de_20-04-2023.pdf. Acesso em: 05 jan. 2025.

ANGRA DOS REIS. **Resolução SEJIN nº 012, de 20 de abril de 2023**. Regulamenta o decreto nº 12.990, de 20 abril de 2023, que cria o índice de desenvolvimento da educação de Angra dos Reis – IDEAR como referencial de qualidade educacional das unidades da rede pública municipal de ensino de Angra dos Reis. Boletim oficial do município de Angra dos Reis, ano XIX, nº 1663 de 20 de abril de 2023. Disponível em: https://angra.rj.gov.br/pmar/assets/files/boletins/BO-1663_de_20-04-2023.pdf. Acesso em: 05 jan. 2025.

ANGRA DOS REIS. Angra, Cidade da Educação: R\$ 46 milhões em investimentos. **Portal da Transparência**, notícias, 2024. Disponível em: <https://homolog.angra.rj.gov.br/noticias/10-01-2024/angra-cidade-da-educacao-r-46-milhoes-em-investimentos>. Acesso em: 05 jan. 2025.

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILE, P.; FRIGOTO, F. (org.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. Buenos Aires: CLASCO, 2000. p. 35-48.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: Apresentação, Brasília, 2024.

COSTA, R. E. C. A. Ampliação da Jornada Escolar e o Terceiro Setor: a atuação do CENPEC. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 401-414, abr./jun. 2018.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo da psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez, Óborés, 1992. Sed. Ampliada.

DEJOURS, C; BÈGUE, F. **Suicídio e trabalho**: o que fazer? Traduzido por Franck Soudant, Brasília: Paralelo 15, 2010.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução de Duryle de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

GROPPO, L. A.; MARTINS, M. F. Terceira Via e políticas educacionais: um novo mantra para a educação. **Revista brasileira de política e administração da educação**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 215-233, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19251>. Acesso em: 06 jan. 2025.

LAMOSA, R. A. C. **Trabalho e saúde de professoras e professores da Educação Básica no Rio de Janeiro**. [Pesquisa/Enquete Docente] Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/LIEPE), Nova Iguaçu, 2025.

MACEDO, E.F. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 05 set. 2025.

MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto comunista**. Tradução de Álvaro Pina. 4. ed. São Paulo: Boi Tempo, 2005.

MENDONÇA, S. R. O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. **Revista Marx e o Marxismo**, ed. v.2, n.2, pp. 27-43, jan/jul, 2014. Disponível em: <https://niepmarx.com.br/index.php/MM/article/view/35>. Acesso em: 06 jan. 2025.

NAVARRO, V. Existe uma terceira via? Uma resposta à "terceira via" de Giddens. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, Uberlândia, n. 48, p. 175-244, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/fTSvn4NYLZdMdkTPm4SZ9Ng/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jan. 2025.

NEPOMUCENO, V. L. C. **A reforma do ensino médio no Brasil**: uma contrarreforma trabalhista para o trabalho docente. 2022. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Políticas Pública e Formação Humana. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2022. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/19516/2/Tese%20-%20Vera%20Lucia%20da%20Costa%20Nepomuceno%20-%202022%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 15 set. 2025.

NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. Rio de Janeiro: Xamã, 2005.

PRONKO, M. A. Modelar o comportamento: novas estratégias do Banco Mundial para a educação na periferia do capitalismo. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Nova Iguaçu, v. 4, n. 6, p. 167-180, jan-jun./2019.

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

SILVA, F. F.; LAMOSA, R. A. C. Estado, classe dominante e educação: uma análise crítica das propostas e das ações do Movimento Brasil Competitivo para a educação básica. **Revista Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 138–151, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43773>. Acesso em: 26 jan. 2025.

VIEIRA, J. D. Pesquisa sobre saúde e condições de trabalho dos (as) profissionais da educação básica pública. **Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE**, Brasília-



DF, 2017. Disponível em: <https://assets.cut.org.br/system/uploads/ck/cnte/relatorio-pesquisa-saude-completo.pdf>. Acesso em: 23 set. 2025.

ZAFALÃO, J. **Do que adoecem os professores e as professoras?** São Paulo: Usina Editorial, 2021.

Perspectivas femininas no currículo escolar: um olhar feminista sobre os desafios e potencialidades na implementação da Lei nº 14.986/2024

Women's perspectives in the school curriculum: a feminist perspective at the challenges and potentialities in the implementation of law nº 14.986/2024

Gabriela Costa Araujo¹

Mayra da Silva Santos²

Andrea Braga Moruzzi³

Resumo:

Este artigo analisa as implicações da Lei nº 14.986/2024, que determina a inclusão de perspectivas femininas nos currículos escolares, discutindo seus desafios e potencialidades no contexto educacional brasileiro. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter teórico-reflexivo, fundamentada nos estudos de gênero, currículo e feminismo, mobilizando autoras/es como Beauvoir (1989), Scott (1995), Haraway (1995), Butler (1990), Lugones (2008), Silva (2007), Lopes e Macedo (2011) e hooks (2022). Os feminismos são utilizados como lente analítica para compreender as tensões e contradições presentes na lei em estudo. Argumenta-se que sua efetivação demanda não apenas revisão curricular, mas também a qualificação docente, mudanças pedagógicas e condições institucionais que possibilitem a valorização de saberes plurais. Conclui-se que a implementação da lei pode se configurar como um instrumento de promoção da equidade de gênero, desde que acompanhada por políticas educacionais efetivas que garantam a transformação das práticas escolares.

Palavras-chave: Feminismo; Equidade de gênero; Perspectivas femininas; Currículo educacional; Lei 14.986/2024.

Abstract:

This article analyzes the implications of law nº 14.986/2024, which mandates the inclusion of women's perspectives in school curricula, discussing its challenges and potential in the Brazilian educational context. The research adopts a qualitative, theoretical-reflective approach based on studies of gender, curriculum, and feminism, drawing on authors such as Beauvoir (1989), Scott (1995), Haraway (1995), Butler (1990), Lugones (2008), Silva (2007), Lopes and Macedo (2011), and hooks (2022). Feminisms are used as an analytical lens to understand the tensions and contradictions present in the law under study. It is argued that its implementation requires not only curriculum revision, but also teacher training, pedagogical changes, and institutional conditions that enable the valorization of diverse knowledge. It is concluded that the implementation of the law can be an instrument for promoting gender equity, provided that it is accompanied by effective educational policies that guarantee the transformation of school practices.

¹ Mestre em Ciências Sociais (UFU). Pedagoga no IFSP, Campus São Carlos. Doutoranda em Educação (UFSCar). Integrante do Grupo de Pesquisa InFemis - Infância e Feminismos. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5164-9198>. E-mail: gabrielacostaaraujo@gmail.com

² Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas (UFMA). Professora do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG). Doutoranda em Educação (UFSCar). Integrante do Grupo de Pesquisa InFemis - Infância e Feminismos. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-7274-3645>. E-mail: mayra.silva9152@gmail.com

³ Doutora em Educação (UFSCar). Professora Adjunta no Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da UFSCar. Líder do Grupo de Pesquisa InFemis - Infância e Feminismos. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-9406-3915>. E-mail: andreamoruzzi@ufscar.br

Keywords: Feminism; Gender equality; Women's perspectives; Educational curriculum; Law 14.986/2024.

Introdução

O objetivo central deste trabalho é examinar as implicações da implementação da Lei n.º 14.986/2024, que trata da inserção das perspectivas femininas nos currículos escolares, discutindo os desafios e as possibilidades de valorização dessas experiências nas práticas de ensino. Essa legislação se apresenta como uma resposta às ausências históricas e ao silenciamento das vivências femininas, e feministas, nos processos educacionais, propondo um movimento de reconhecimento e valorização dessas trajetórias no espaço escolar.

Parte-se da hipótese de que a efetiva implementação da lei poderá contribuir para reconfigurar o currículo ampliando vozes historicamente invisibilizadas, embora sua aplicação esteja condicionada a disputas políticas e culturais. Ao reconhecer a escola como espaço de produção de significados e de tensionamento em torno de diferentes narrativas, este estudo parte da concepção de currículo como um instrumento de poder e significação (Silva, 2007), compreendendo que os conhecimentos selecionados para compor o currículo não são neutros, mas a expressão de relações de poder que atravessam a sociedade e a escola.

Destaca-se que na perspectiva de Tomaz Tadeu da Silva (2007), o currículo configura-se como um dispositivo cultural atravessado pelas normatividades de gênero, operando simultaneamente como expressão e como instância produtora dessas relações. Assim, evidencia-se que essas dinâmicas não apenas perpassam o currículo, mas são nele constantemente reinscritas, desestabilizadas e disputadas, tornando-o um *locus* privilegiado de reprodução simbólica e de possibilidade de resistências às estruturas hegemônicas de poder que conformam a ordem social.

Conforme cita Collins e Bilge (2020), por meio da interseccionalidade torna-se possível compreender o currículo também como um artefato racializado, na medida em que funciona por meio de seleções epistemológicas que hierarquizam saberes e produzem exclusões. Esta perspectiva evidencia como dispositivos legais, a exemplo das leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, que instituem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica, tensionam essa lógica, ao demandarem a inserção de conhecimentos historicamente subalternizados nos processos de escolarização.

1. Referencial teórico

Este estudo adota a perspectiva de currículo como espaço, instrumento de poder e significação (Silva, 2007), considerando-o uma construção histórica, política e cultural que opera na seleção, organização e construção de saberes. Nessa concepção, o currículo configura-se como uma ferramenta de controle que pode tanto reforçar quanto desafiar as desigualdades na produção do conhecimento, uma vez que as relações de poder nele inscritas se materializam nas práticas escolares e contribuem para a produção e reprodução de hierarquias, exclusões e silenciamentos. Assim, torna-se fundamental analisá-lo criticamente, reconhecendo seu papel na constituição das subjetividades e na disputa por sentidos no campo educacional.

Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011) denotam que o currículo não é uma unidade estática, mas um processo dinâmico e contínuo de produção de significados. Não está limitado apenas ao que é planejado e transmitido em sala de aula, o currículo formal, mas ao que é experimentado pelas/os estudantes, o currículo vivido, ou às mensagens subjetivas que a escola comunica, currículo oculto, trabalhando todas essas dimensões de forma integrada e interseccionada.

As teorias críticas e pós-críticas do currículo, ancoradas na ideia de escola como produtora e legitimadora de desigualdades e no movimento de reivindicação de grupos subalternizados, a partir do multiculturalismo, reconhecem que a dimensão educativa está fundamentada em relações desiguais de poder, que moldam tanto a formação de educadoras/es, quanto às experiências das/os estudantes. É fundamental reconhecer que as desigualdades estruturam os sistemas educacionais, influenciando de modo decisivo tanto a constituição da docência quanto as vivências escolares de estudantes. Essa dinâmica resulta na reprodução de determinados saberes em detrimento de outros, bem como na adoção de práticas pedagógicas hierarquizadas que desconsideram a pluralidade de conhecimentos e as múltiplas formas de existência. No que se refere à teoria e ao movimento feminista, observa-se uma recorrente invisibilização e inacessibilidade do tema no espaço escolar, limitando a construção de uma compreensão crítica por parte das/os estudantes. Além disso, o imaginário social ainda associa o feminismo a uma pauta exclusiva das mulheres ou, equivocadamente, a um movimento contrário aos homens, desconsiderando sua complexidade teórica e seu compromisso com a superação das desigualdades de gênero e demais formas de opressão (hooks, 2023).

A falta de entendimento sobre como as políticas feministas “reflete[m] a realidade de que a maioria aprende sobre feminismo na mídia de massa patriarcal” (hooks, 2023, p. 17)

evidencia a necessidade de ampliar o debate crítico sobre essas políticas. Em outros termos, pode-se dizer que a reprodução do imaginário distorcido sobre o feminismo, alimentada pela mídia associada ao capital, portanto, sexista e patriarcal, como aponta bell hooks (2023), demonstra o sucesso do currículo dominante em moldar as percepções e em perpetuar a ignorância sobre um movimento fundamental para a igualdade e equidade.

Essa lógica de produção de sentidos, sustentada pelo currículo dominante e pela mídia, estende-se igualmente ao campo da ciência e do conhecimento, condicionando o que se reconhece como legítimo. O saber e a ciência tidos como objetivos e neutros se observam como não dotados de posicionamento, portanto, se veem como conhecimentos descorporificados (Haraway, 1995). Todavia, como apontam Löwy (2000) e Haraway (1995), não há conhecimento que não seja posicionado no mundo, corporificado, situado. Esse saber que olha a si mesmo como universal e objetivo, esconde, encobre outras vozes, e exclui o ponto de vista das/os dominadas/os. Tal conhecimento tido como universalista e imparcial, na verdade, como apontado pelas feministas e movimentos anticoloniais, possuem uma posição clara de hegemonia, construindo regimes de verdade.

A importância em tornar as perspectivas femininas e feministas como parte do currículo reafirma o que Ilana Löwy (2000, p. 28) pontua: “A visão marginal pode, portanto, ser mais abrangente que a visão central.”

[...] a ciência é um empreendimento de caráter cumulativo e que seu passado – do qual as mulheres foram excluídas – continua pesando sobre seu presente. Além disso, e apesar da feminização recente do mundo científico, os “grandes cientistas”, aqueles que são percebidos como porta-vozes autorizados da ciência (prêmios Nobel, membros da Academia de Ciências, diretores de instituições prestigiosas ou de laboratórios de elite) são ainda geralmente do sexo masculino (Löwy, 2000, p. 24)

Conhecimento e ignorância operam em uma relação de complementaridade, sendo necessário problematizar ambas as categorias. Por um lado, o conhecimento deve ser compreendido como situado, isto é, produzido a partir de localizações históricas, sociais e políticas específicas (Haraway, 1995). Por outro, a ignorância, frequentemente percebida como ausência de saber ou como condição neutra, carece de reconhecimento como uma construção igualmente situada. Essa suposta neutralidade contribui ideologicamente para a legitimação de saberes hegemônicos, reforçando a centralidade de determinados conhecimentos em detrimento de outros. Nesse sentido, ao não ser questionada, a ignorância atua como um dispositivo de manutenção do conhecimento dominante, silenciando epistemologias dissidentes e sustentando relações desiguais de poder no campo do saber.

Nessa perspectiva, Passos (2022) enfatiza que a ignorância pode ser entendida como um recurso que sustenta a permanência de certos desconhecimentos em posição de hegemonia. Assim, não corresponde a uma simples falta de saber, mas a um constructo produzido por modos específicos de conhecimento. Isso evidencia que a ignorância não é apenas ausência de conhecimento, mas um efeito de escolhas epistêmicas e políticas que moldam o que é considerado relevante ou legítimo em diferentes contextos sociais. É justamente no currículo escolar que se entrecruzam essas disputas em torno do saber, do poder e da regulação, constituindo um campo de tensões e negociações que (con)formam subjetividades (Silva, 2007).

Michel Apple (2006) compreende o currículo como um campo de batalha ideológico, onde diferentes grupos sociais competem a definição do que deve ser ensinado, com base em visões de mundo, valores e interesses específicos. Nesse contexto, a escola, enquanto instância estratégica de elaboração e circulação do conhecimento, desempenha um papel crucial tanto na reprodução quanto na desconstrução dessas representações.

A discussão sobre gênero no campo educacional ganhou novo fôlego com a promulgação da Lei n.º 14.986/2024. Contudo, para compreender os sentidos e os efeitos dessa política pública, é fundamental partir de uma leitura crítica do conceito como categoria analítica e política que estrutura relações sociais, culturais, políticas e institucionais.

Preliminarmente, a concepção de gênero desenvolvida por Joan Scott (1995), uma das pioneiras no campo, é vista como uma construção social que organiza as diferenças entre os sexos a partir de significados culturais, simbólicos e políticos. Ou seja, para a autora, o termo não se limita à noção de mulher, tampouco se reduz à sexualidade, que constitui um outro conceito; trata-se de uma estrutura relacional de poder que define papéis sociais, expectativas e desigualdades. Ao adotar o gênero como categoria de análise, torna-se fundamental desnaturalizar normas que sustentam a hierarquia entre os binômios homem-mulher, masculino-feminino, ampliando a compreensão sobre os modos como o conhecimento, a história e a linguagem são produzidas.

Nesse sentido, a escola, como espaço privilegiado de socialização, é também um terreno de reprodução, mas igualmente de desconstrução das normas baseadas na construção social e cultural de gênero. Afirma-se que as práticas pedagógicas, os conteúdos curriculares e as interações entre docentes e estudantes são atravessadas por discursos que ora naturalizam, ora desafiam estes estereótipos.

As distinções presentes nas perspectivas femininas, e feministas, devem ser consideradas, pois apresentam nuances que com base no objetivo deste trabalho, tornam-se fundamentais destacar. O feminino é uma categoria simbólica e relacional produzida historicamente, em suas múltiplas dimensões, conforme afirma Beauvoir (1980, p. 59), ao declarar que “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, já o feminismo se configura como uma perspectiva crítica e política voltada à luta contra as desigualdades de gênero. Em razão de seu caráter plural e da ausência de consenso frente à diversidade dos feminismos, o movimento feminista articula-se também a outras agendas de luta, como as questões raciais, de classe, ambientais, étnicas, geracionais, imigratórias, dentre outras (Moruzzi, 2025). Dessa forma, compreende-se que gênero não é sinônimo de mulher, mas uma categoria analítica que amplia o debate sobre as identidades e a noção de sujeito e permite problematizar os marcadores sociais que estruturam as relações de poder. Compreender esses significados é salutar para entender a valorização, ou não, das perspectivas femininas no campo educacional e sua interlocução com a luta feminista.

A perspectiva feminista, portanto, representa um posicionamento teórico e político voltado à compreensão crítica das relações de gênero e à transformação das estruturas sociais que perpetuam desigualdades. Como define bell hooks (2023, p. 13), o feminismo é “um movimento para acabar com o sexismo, a exploração sexista e a opressão”, sendo uma prática intencional de combate às formas de dominação que afetam a vida das mulheres. Ao contrário do feminino, que remete às vivências e construções subjetivas associadas à feminilidade, o feminismo não se restringe à experiência; é um movimento social e um campo teórico-político que atua na análise estrutural das desigualdades e na proposição de ações transformadoras.

O feminismo abarca múltiplas identidades e se articula a diversos marcadores sociais da diferença, nesse sentido, a identidade é compreendida como relacional, não como oposição fixa, mas um processo contínuo de constituição no e com o Outro, um devir-outro (Silva, 2007; 2002). Identidade e diferença, portanto, são dimensões inseparáveis. Assim, ao mobilizar o conceito de gênero, o feminismo configura-se como campo analítico capaz de problematizar e ampliar a compreensão das identidades em suas complexidades, historicidade e multiplicidades.

Considerando a escola como um lugar de socialização e construção de conhecimentos, como já mencionado, torna-se pertinente problematizar a compreensão distorcida que associa o feminismo a uma postura essencialmente de oposição aos homens, reconhecendo-o como uma teoria e prática política voltada à crítica e transformação das desigualdades de gênero, interseccionadas a outras desigualdades. No contexto das práticas escolares, importa evidenciar



que o feminismo se constitui como uma proposta orientada pela busca por justiça, na construção de relações mais equitativas. Esse processo tem início a partir do reconhecimento de que os homens, enquanto grupo social, historicamente se beneficiaram das estruturas patriarcais e da prerrogativa de superioridade em relação às mulheres, o que se traduziu, frequentemente, em práticas de controle sobre seus corpos, comportamentos e decisões (bell hooks, 2021).

Com base nisso, bell hooks (2023) ressalta que a socialização desde o nascimento faz com que mulheres e homens internalizem práticas e pensamentos sexistas, de modo que ambos podem reproduzi-los. Isso não implica relativizar a dominação masculina; ao contrário, evidencia que o feminismo não pode ser circunscrito a uma mera oposição binária entre gêneros. Trata-se, antes, de compreendê-lo como um projeto político orientado à transformação coletiva das consciências e das práticas sociais, visando à superação do sexismo e à constituição de relações assentadas em princípios feministas.

A filosofia e a sociologia da ciência demonstraram que a inserção das mulheres na ciência e na produção do conhecimento não apenas introduziu novas formas de conhecer e métodos inovadores, todavia, também possibilitou a concepção e a validação de achados e evidências científicas previamente marginalizados no campo científico. Os aspectos funcionais e disfuncionais desse campo estão intrinsecamente relacionados: os mesmos mecanismos sociais que exercem controle, censura e disciplina são também responsáveis por fomentar a inovação, a ruptura e a abertura de espaços para que novos agentes e formas de conhecimento possam emergir (Bourdieu, 1995).

A exaltação de uma única perspectiva não reflete a diversidade e complexidade da experiência humana, o que priva docentes e discentes de um trabalho de construção do conhecimento onde se considera os modelos e referências em diferentes áreas. Uma estratégia analítica para o enfrentamento das omissões e distorções nas narrativas históricas consiste na consideração de múltiplas fontes e interpretações acerca de um mesmo evento, com o objetivo de identificar silenciamentos e lacunas que permitam a ampliação e o aprofundamento da compreensão sobre as experiências históricas das mulheres. Tal abordagem não se confunde com o negacionismo, uma vez que questionar versões hegemônicas implica promover a complexificação da análise histórica, pautada em rigor metodológico e compromisso com a produção de conhecimento crítico.

Refletir sobre a relação entre gênero e currículo exige mais do que representar o feminino, as mulheres e as mulheridades em suas multiplicidades: é preciso enfrentar as normas que regulam o que é legitimado como saber. Como argumentam Judith Butler (1990) e Maria

Lugones (2008), trata-se de problematizar a naturalização das normas de gênero e os sistemas que as sustentam, interrogando, assim, as razões pelas quais a história das mulheres foi sistematicamente silenciada, suas vozes excluídas das narrativas escolares, dos livros didáticos e paradidáticos, bem como a instituição escolar continua a reproduzir padrões que impõem limitações a meninas e meninos. Tais padrões atuam na tentativa de fixação das identidades em posições sociais previamente estabelecidas, em um binarismo, restringindo possibilidades de subjetivação e de atuação no mundo. Nesse sentido, a desestabilização dessas normatividades é fundamental para a construção de uma educação mais equitativa, plural e emancipadora.

2. Metodologia

A metodologia adotada neste trabalho é de natureza qualitativa, com ênfase em uma abordagem teórico-reflexiva que articula os campos dos Estudos de Gênero, currículo e poder, com especial atenção às contribuições do Feminismo Negro em uma perspectiva interseccional. Parte-se do entendimento de que investigar as implicações da implementação da Lei n.º 14.986/2024, que versa sobre a inclusão das perspectivas femininas no currículo escolar, exige uma análise crítica e situada das estruturas epistemológicas que sustentam os saberes legitimados no ambiente educacional.

Os feminismos, neste trabalho, não compõem apenas um referencial teórico, mas são mobilizados com lente crítica para a compreensão da política analisada, possibilitando tanto o enfrentamento de seus desafios quanto a elucidação de suas complexidades. Nesse sentido, possibilitam compreender de forma mais aprofundada as tensões e contradições que atravessam a implementação da Lei n.º 14.986/2024, assim como contribuem para projetar caminhos em direção a uma educação comprometida com a igualdade. Como destaca Andrea Moruzzi (2025, p. 49), em *Feminismos em educação: das margens aos centros epistemológicos dos estudos da infância*, “eles transversalizam a vida e a percepção dos grupos minoritários, subalternizados, sob os quais se inserem as mulheres [...], problematizando e trazendo orientações para o combate às discriminações de gênero e sexualidade”.

A investigação desenvolve-se por meio de análise documental e bibliográfica, fundamentada em autoras e autores que problematizam as relações de poder na construção do currículo. Partindo da perspectiva de Silva (2007), Lopes e Macedo (2011), compreende-se o currículo como instância política que molda subjetividades e experiências escolares. No campo dos Estudos de Gênero, mobilizam-se Beauvoir (1980), Scott (1995) e Butler (1990) para discutir a construção social das identidades e as desigualdades de gênero. O feminismo negro e

decolonial contribui para visibilizar experiências historicamente silenciadas, com destaque para hooks (2022), que defende um feminismo acessível e socialmente transformador, e Lugones (2008), ao refletir sobre a colonialidade do gênero e suas intersecções com raça e classe. Haraway (1995) reforça a ideia de que todo conhecimento é situado. Assim, o estudo articula esses referenciais para compreender os desafios e potencialidades da valorização das experiências femininas e feministas no currículo escolar, orientado pela justiça social e pela equidade de gênero.

3. Resultados

A criação de arcabouços legais que promovem a representatividade de grupos historicamente silenciados possui extrema relevância para o equacionamento das oportunidades no campo social e educacional. Essa medida é crucial, sobretudo no contexto brasileiro, onde persistem desigualdades estruturais profundas. A recente promulgação da Lei n.º 14.986/2024, que determina a inserção das perspectivas femininas nos currículos escolares, insere-se nessa trajetória de reconhecimento e valorização de sujeitos subalternizados. Assim como as Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, que estabelecem como obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, essa nova legislação tensiona os fundamentos eurocêtricos, patriarcais e coloniais do currículo escolar, convocando a educação a assumir um compromisso ético com a diversidade e a inclusão. Guardadas as devidas proporções, essas normativas compartilham a intenção de romper com o silenciamento e promover a pluralidade de vozes e experiências nos processos educativos.

As reflexões de Lélia Gonzalez (2019) se mostram potentes ao denunciar que o racismo no Brasil não pode ser dissociado do sexismo, uma vez que a mulher negra ocupa um lugar de intersecção entre opressões raciais, de gênero e de classe. Para a autora, é fundamental que a escola reconheça as marcas do colonialismo em suas estruturas e práticas, superando a reprodução de uma “mãe preta” folclórica, silenciada ou marginalizada, e possibilitando que sujeitos historicamente excluídos sejam reconhecidos como protagonistas de saberes e práticas culturais. Incorporar esse entendimento no currículo constitui uma prática de resistência à lógica da branquitude normativa, cisgênero, heterossexual e masculina, e uma proposição educativa orientada pelos princípios antirracistas, feministas e decoloniais, especialmente quando se considera o Brasil enquanto contexto situado no sul global.

Nesse sentido, bell hooks (2022) reflete sobre as múltiplas resistências enfrentadas por grupos oprimidos diante de um imaginário supremacista branco, capitalista e patriarcal,

amplamente reproduzido nas instituições sociais, incluindo a escola. Para a autora, educadoras e educadores devem exercer um papel ativo na construção de uma narrativa crítica e situada da história, que explicita as violências, opressões e exclusões sistematicamente vividas por grupos subalternizados. A efetivação da Lei exige não apenas mudanças formais, mas deslocamentos epistemológicos. Trata-se de questionar a colonialidade que estrutura o currículo e reconhecer as epistemologias feministas negras, indígenas, quilombolas, lésbicas, bissexuais, latino-americanas, decoloniais, interseccionais, *queers*, como legítimas produtoras de conhecimento. No entanto, ainda há resistência por parte de setores acadêmicos e escolares à valorização dessas epistemologias, frequentemente percebidas como “ideológicas” ou “militantes”, em contraposição a um ideal ilusório de neutralidade, conforme evidenciado nesta pesquisa.

Nesse contexto, a promulgação da Lei n.º 14.986/2024 representa um avanço ao propor a valorização das perspectivas femininas, compreendidas como as experiências de mulheres (cisgênero e transgênero), bem como de pessoas que transitam entre os gêneros, como as de gênero fluido, em seus diversos contextos históricos, sociais e culturais. A legislação menciona, em seu texto, as “[...] abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas” (Brasil, 2024, n.p.), o que contribui para ampliar a compreensão do feminino como uma categoria que possibilita múltiplas formas de existência e expressão. Neste contexto, o feminino é compreendido como uma construção social, histórica e cultural, atravessada por experiências diversas, que não se limita a uma essência ou fixidez, mas se manifesta em diferentes modos de ser, existir e produzir sentido no mundo. Essa categoria, assim como ser mulher ou homem, não é natural ou essencial, mas performativa, continuamente reiterada em contextos marcados por normas sociais (Butler, 1990).

Embora o feminino possa refletir dinâmicas de opressão, constitui também um espaço de subjetividade, criatividade e resistência. A escuta das experiências de mulheres e de pessoas que performam o feminino, incluindo suas dores, estratégias de sobrevivência, desejos e narrativas, evidencia o argumento central de Collins (1990), as vivências dessas mulheres, especialmente das mulheres negras, são formas legítimas de produção de conhecimento. Isso é válido mesmo que tais experiências não estejam sempre articuladas a uma análise política sistematizada. Assim, o feminino é plural, atravessado por marcadores como classe, raça, sexualidade, geração, corporalidade e território.

No entanto, a menção genérica às “perspectivas femininas” no texto legal pode gerar interpretações limitadas se não for acompanhada de uma abordagem interseccional. Isso porque, a ausência das experiências de mulheres negras, indígenas, periféricas, mulheres trans

e travestis, quilombolas, camponesas, ribeirinhas, com deficiências, dentre outras, compromete o potencial emancipatório da Lei. Implementá-la de modo consistente requer políticas que levem em conta as diferenças dentro do grupo “mulheres”, promovendo representações plurais, contextualizadas e não universalizantes.

Por isso, a incorporação das teorias feministas ao currículo pode contribuir para desconstruir equívocos e superar limitações. Ao valorizar as experiências femininas, feministas e as contribuições históricas das mulheres, frequentemente invisibilizadas, o currículo pode promover a reconstrução de saberes historicamente subalternizados. Ao apresentar as diversas vertentes do feminismo e discutir criticamente as relações de poder relacionadas a gênero, amplia-se o repertório formativo das/os estudantes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa. Nesse processo, a escola torna-se agente de transformação, ao promover o reconhecimento da pluralidade epistêmica e possibilitar a formação de sujeitos mais conscientes, críticos e engajados.

O reconhecimento das experiências femininas e feministas ou a mera instituição da Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História, embora relevantes, não são suficientes para enfrentar de forma efetiva as desigualdades de gênero no contexto educacional, na produção do conhecimento e no reconhecimento da presença das mulheres na história da ciência, filosofia e artes. Iniciativas como a Semana podem ser esvaziadas de crítica e reflexão, assim como ocorre em muitas instituições no Dia dos Povos Indígenas ou no Dia da Consciência Negra. Sem compromisso político e pedagógico, a proposta corre o risco de ser absorvida por lógicas de *marketing* institucional, engajamento nas redes sociais ou superficialidade curricular, tornando-se mais um símbolo descolado de transformações estruturais.

É necessário ir além da abordagem descritiva e promover uma análise crítica das estruturas sociais, econômicas e políticas que sustentam essas desigualdades. Para isso, é crucial garantir condições materiais, institucionais e formativas que viabilizem a implementação concreta da Lei nas escolas. Nesse sentido, os estudos feministas oferecem aportes teóricos e políticos indispensáveis para compreender como as opressões de gênero se articulam com outras formas de dominação, como o capitalismo, o patriarcado, o racismo e o colonialismo, evidenciando a necessidade de ações interseccionais e transformadoras na educação.

A articulação entre o feminino como vivência e o feminismo como crítica é essencial para que a implementação da Lei n.º 14.986/2024 não se reduza a uma inclusão simbólica no currículo, mas se constitua como ação educativa, alinhada à concepção de uma pedagogia engajada (hooks, 2017). Valorizar as experiências femininas na escola significa não apenas

falar sobre mulheres, mulheridades e feminilidades, mas também questionar os silêncios estruturais que as relegaram ao segundo plano, como o Outro (Beauvoir, 1990). E, sobretudo, significa apostar em uma educação comprometida com a construção de uma sociedade mais plural e equânime. Bell hooks (2022) ressalta ainda que uma das preocupações centrais do feminismo negro foi evitar a hegemonia de uma teoria restrita a um grupo específico, como as mulheres brancas de elite, defendendo, em contraste, a inclusão de uma diversidade ampla de identidades e demandas. Dessa forma, propõe-se um saber situado, não universal, que reconhece suas limitações, contradições e potencialidades, assumindo responsabilidade ética pelo conhecimento produzido.

Consoante a isso, o feminismo não deve se restringir ao meio acadêmico, mas precisa estar presente nas relações cotidianas e nas experiências comuns (hooks, 2022). A permanência das ideias feministas exclusivamente nos círculos acadêmicos contribui para que o feminismo seja percebido como distante, abstrato e desconectado da realidade vivida por grande parte das pessoas. Superar essa associação é essencial para que o feminismo se torne um movimento político e social efetivamente integrado às práticas e relações diárias, promovendo transformações concretas nas esferas pessoal, institucional e social.

A aplicação da Lei implica diversos desafios. No plano institucional e metodológico, as escolas precisarão promover adaptações curriculares, investir na formação continuada de docentes e desenvolver materiais didáticos coerentes com os objetivos da legislação. No campo político, será necessário o engajamento das comunidades escolares, a garantia de recursos financeiros e pedagógicos e o enfrentamento de resistências culturais e ideológicas. A efetivação da Lei demanda um compromisso articulado entre diferentes atrizes/atores e setores educacionais para garantir sua aplicação, o que evidencia o papel multifacetado da escola no enfrentamento das desigualdades de gênero em todos os níveis: no currículo, nas práticas e nas relações cotidianas.

Essa atuação exige a desconstrução de dicotomias simplistas entre homens e mulheres e o acolhimento de uma perspectiva interseccional capaz de reconfigurar as narrativas históricas tradicionais, que privilegiam certas experiências e conhecimentos em detrimento de outros. A dificuldade em localizar fontes e registros que evidenciem a participação feminina na história torna essa necessidade ainda mais evidente. A negligência institucional em relação a esses documentos compromete a recuperação e o reconhecimento das trajetórias e contribuições das mulheres e mulheridades, perpetuando estereótipos e exclusões simbólicas.

A suposta ausência de mulheres que desempenharam papéis significativos em diferentes campos, muitas vezes apropriados por homens posteriormente reconhecidos, revela um dos principais desafios na crítica à produção e à circulação do conhecimento. Currículos construídos sob uma perspectiva masculina, cisgênera, heterossexual, eurocêntrica e branca relegaram as experiências das mulheres e mulheridades a uma posição subalterna. A desnaturalização dessa ausência, conforme argumenta Silva (2007), deve ser entendida como um elemento inerente à lógica de construção curricular, a qual não espelha uma suposta participação reduzida das mulheres, mas sim as dinâmicas excludentes que historicamente orientaram a sistematização e legitimação do saber.

Diante desse cenário, a valorização das trajetórias e da produção intelectual, artística, política, cultural e social de mulheres em diferentes áreas, como ciência, arte, política, esportes e educação, torna-se uma estratégia pedagógica central. A investigação dessas experiências rompe com o silenciamento histórico e possibilita a construção de conhecimentos potencialmente inovadores, e a reconstrução de narrativas inclusivas e socialmente comprometidas. Identificar lacunas nos registros curriculares e históricos permite criar alternativas que revelem as experiências individuais e coletivas das mulheres, incluindo sua atuação nos movimentos de mulheres e feministas, frequentemente invisibilizados ou marginalizados no currículo e discursos escolares. A compreensão crítica desses movimentos contribui para a ressignificação do papel das mulheres na história e na contemporaneidade, reconhecendo sua agência política e intelectual.

No plano das práticas pedagógicas, a implementação de ações e projetos que abordem desigualdades de gênero atuais, como a violência contra a mulher, a disparidade salarial e a sub-representação política, sobretudo de mulheres negras e indígenas, revela-se uma estratégia fundamental para o fortalecimento de uma educação alinhada à promoção dos direitos humanos. Nesse processo, a formação docente constitui um eixo estratégico. É por meio dela que professoras e professores adquirem os conhecimentos necessários para transformar as exigências legais em práticas pedagógicas críticas. Paulo Freire (1996; 2017) nos lembra que o/a educador/a não é um reprodutor de conteúdos, mas um sujeito político capaz de ler e intervir no mundo. Para isso, é necessário que a formação docente o/a capacite para o enfrentamento das desigualdades estruturais, como as relacionadas ao gênero. Guacira Lopes Louro (1997) reforça essa ideia ao afirmar que as questões de gênero atravessam as múltiplas dimensões da escola: os conteúdos, as relações e as práticas. Portanto, incorporar essa perspectiva na



formação docente, inicial e continuada, não deve ser apenas uma exigência legal, mas uma ação ética e política comprometida.

Essa concepção é reafirmada na Resolução n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é referência obrigatória para a elaboração dos currículos estaduais, as redes de ensino estarão diante do desafio de incorporar a nova legislação sem renunciar à matriz padronizada imposta pela BNCC, o que cria uma contradição normativa e pedagógica.

Em seu artigo 8º, a BNC-Formação explicita, que o compromisso deve ser com a formação integral de professores/as, pautada na construção de saberes e práticas que valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade pedagógica (Brasil, 2019). A urgência de políticas públicas voltadas à formação continuada, com foco na paridade de gênero e na valorização das experiências de mulheres, é evidente. Tanto a formação inicial quanto a continuada precisam ser repensadas a partir de uma abordagem que considere os múltiplos marcadores sociais, como raça, gênero, classe, sexualidade, deficiências, territorialidade, entre outros, que atravessam o cotidiano escolar. Nesse contexto, o letramento de gênero assume papel central, embora sua consolidação exija tempo de planejamento, formação crítica e apoio institucional. No entanto, a precarização do trabalho docente, com salários baixos, jornadas extenuantes, ausência de tempo remunerado para estudos, alta rotatividade e adoecimento, compromete a capacidade de engajamento das/os educadoras/es em processos de mudança estruturais e consistentes.

O cenário político e curricular também impõe entraves à efetivação da Lei n.º 14.986/2024. A BNCC, estruturada sob uma lógica tecnicista e padronizadora, prioriza competências alinhadas às demandas do mercado, em detrimento de uma abordagem crítica e plural do conhecimento. Ainda que mencione a diversidade como princípio, a BNCC esvazia os conteúdos relacionados aos direitos humanos e à equidade de gênero em seu texto. Sua construção foi marcada por disputas ideológicas que resultaram na exclusão explícita do conceito de gênero e na limitação das referências à diversidade, sob forte influência de setores conservadores e empresariais brasileiros (Meira; Bonamino, 2021; Cassio; Goulart, 2022).

A Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), mesmo parcialmente revogada pela Lei n.º 14.945/2024, intensificou essa lógica ao introduzir os itinerários formativos e flexibilizar a organização curricular, impactando diretamente as disciplinas de Ciências Humanas, como

Filosofia, Sociologia e História, que, tradicionalmente, oferecem maior abertura para abordagens críticas e interseccionais. Esse esvaziamento curricular compromete diretamente a implementação da nova Lei e restringe as possibilidades de abordagem das trajetórias femininas, e feministas, no espaço escolar.

A escassez de materiais didáticos adequados representa outro obstáculo relevante. Os livros escolares, historicamente, invisibilizam ou estereotipam mulheres (Marcuschi; Ledo, 2015)⁴. A produção e utilização de recursos pedagógicos que valorizem criticamente as contribuições das mulheres de forma interseccional e situada torna-se, portanto, imprescindível para que a Lei nº 14.986/2024 não se restrinja ao campo simbólico.

Além disso, a conjuntura sociopolítica tem se mostrado desfavorável à abordagem das temáticas de gênero nas escolas. O avanço de discursos neoconservadores (Brown, 2019), associados a movimentos como o Escola Sem Partido e à retórica da “ideologia de gênero”, capilarizada na América Latina (Miskolci; Campana, 2017), promove cercamentos e provoca a autocensura de docentes (Watch, 2022; Junqueira, 2018). Essas resistências tendem a limitar ou inviabilizar a aplicação da legislação, confinando sua presença a ações pontuais, descoladas do currículo efetivo e dependentes da disposição individual de profissionais da educação.

Apesar desses desafios, a Lei n.º 14.986/2024 também oferece possibilidades transformadoras. Por se tratar de uma temática transversal, permite articulações inter e transdisciplinares que rompem com a organização disciplinar tradicional. Projetos integrados entre áreas como História, Língua Portuguesa, Artes e Ciências podem constituir espaços de valorização das perspectivas femininas, e feministas, e de construção de práticas pedagógicas engajadas. Experiências como oficinas, rodas de conversa, exposições e projetos de pesquisa, promovidas por núcleos de paridade de gênero, coletivos, educadoras/es e movimentos sociais, evidenciam a força de uma escola dedicada à construção de relações mais humanas, à ampliação de perspectivas e ao protagonismo de grupos historicamente invisibilizados.

A construção e implementação da Lei deve ser compreendida em um contexto mais amplo de um conjunto de ações que, nas últimas décadas, têm tensionado as estruturas tradicionais de produção e legitimação do saber. Estas ações contribuem para a reconfiguração

⁴ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) também tem sido atravessado por disputas em torno das questões de gênero. Como mostra a matéria publicada pelo portal *Gênero e Educação*, as mudanças nos editais do programa, especialmente a exclusão de critérios que asseguravam o respeito aos direitos humanos, à diversidade e à equidade de gênero, refletem o avanço de pautas conservadoras, o que contribui para uma invisibilização e estereotipização das mulheres e sujeitos dissidentes. Disponível em: <https://generoeeducacao.org.br/entenda-como-os-ataques-a-genero-afetam-o-programa-nacional-do-livro-didatico-pnld/>. Acesso em 09 nov. 2025.

de normativas curriculares e para a ampliação dos olhares sobre as mulheres e suas múltiplas formas de existência, expressão e produção intelectual. Nesse sentido, observa-se a emergência de políticas e iniciativas institucionais em âmbito nacional que buscam promover maior visibilidade e reconhecimento às trajetórias e produções de mulheres. A exemplo disso, destaca-se o programa Mulheres e Ciência, lançado em 2005 pelo CNPq⁵, que visa incentivar a participação feminina e feminista na pesquisa científica e fomentar a equidade no campo acadêmico. De forma convergente, alterações no sistema da Plataforma Lattes, como a inclusão da licença-maternidade nos registros curriculares⁶, resultado dos esforços do citado programa Mulheres e Ciência, representam avanços importantes ao reconhecer as especificidades das trajetórias das pesquisadoras e romper com a lógica produtivista que historicamente marginalizou suas contribuições. Ainda no plano das ações institucionais, a recente reformulação da lista de leituras obrigatórias da Vunesp, no período de 2026 a 2028⁷, composta exclusivamente por obras de autoras mulheres, configura uma medida simbólica e pedagógica de valorização da produção literária feminina no espaço escolar e pré-universitário.

Paralelamente às ações em nível macro, observa-se o fortalecimento de iniciativas locais e escolares que operam como territórios de resistência e construção de saberes a partir de epistemologias feministas, decoloniais e interseccionais. É o caso dos Núcleos de Gênero e Sexualidade presentes na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), os quais promovem ações formativas, construção de acervos bibliográficos e

⁵ O Programa Mulher e Ciência foi instituído em 2005 como resultado da articulação de um grupo interministerial que envolveu, entre outras instituições, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a então Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e o Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/mulher-e-ciencia>. Acesso em: 29 jul. 2025.

⁶ Em abril de 2021, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) implementou uma atualização no Currículo Lattes para permitir o registro de períodos de licença-maternidade. A mudança atendeu a demandas da comunidade científica, especialmente do movimento *Parent in Science*, e representa um avanço no reconhecimento das especificidades das trajetórias de pesquisadoras. A iniciativa resultou da articulação entre diferentes diretorias do CNPq, em diálogo com o Programa Mulher e Ciência. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/noticias/cnpq-em-acao/cnpq-anuncia-inclusao-do-campo-licenca-maternidade-no-curriculo-lattes>. Acesso em: 29 jul. 2025.

⁷ A Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST) é uma instituição privada responsável pela organização do exame de ingresso na Universidade de São Paulo (USP). Recentemente, a FUVEST renovou sua lista de leituras obrigatórias para o vestibular, anunciando uma nova seleção para o período de 2026 a 2028 composta exclusivamente por autoras mulheres. A iniciativa visa valorizar o papel das mulheres na literatura, não apenas enquanto personagens, mas como produtoras de saber e cultura, corrigindo décadas de invisibilidade e sub-representação feminina no cânone literário. Disponível em: <https://www.fuvest.br/fuvest-renova-sua-lista-de-leituras-obrigatorias-para-o-vestibular-2026-2029/>. Acesso em: 29 jul. 2025.

articulação com autoras, especialmente aquelas que partem de lugares socialmente subalternizados⁸.

Estas iniciativas não apenas pavimentaram o caminho para a construção da Lei, como viabilizaram a implementação da referida legislação, evidenciando a potência transformadora de práticas que se originam em diferentes contextos, sejam eles institucionais, comunitários ou escolares, e que reconhecem a pluralidade das experiências femininas e feministas. Nesse escopo, torna-se essencial considerar e valorizar os saberes produzidos por mulheres que não se inserem nos circuitos formais de produção científica, como aquelas pertencentes a comunidades quilombolas, ribeirinhas, periféricas ou indígenas. Essas vozes, muitas vezes situadas à margem do cânone acadêmico, constituem epistemologias insurgentes que questionam a universalidade das narrativas ocidentais, capitalistas e patriarcais, e propõem outras formas de conhecimento, ancoradas na experiência, no território e na ancestralidade.

A valorização dessas iniciativas, nos âmbitos macro e micro, corrobora a importância e a urgência da implementação da Lei n.º 14.835/2024, ao demonstrar que resistências e reconfigurações do currículo já estão em curso, mobilizadas por sujeitos e coletivos comprometidos com uma educação antirracista, feminista e decolonial, embora enfrentem limites e entraves.

A implementação de políticas curriculares no Brasil enfrenta o desafio crônico da descontinuidade administrativa e da fragilidade institucional. Mudanças frequentes no Ministério da Educação (MEC), instabilidade nas Secretarias Estaduais e Municipais e a ausência de um sistema nacional articulado comprometem a consolidação de propostas que exigem continuidade, investimento e coerência. A Lei n.º 14.986/2024, embora relevante, carece de instrumentos claros de fiscalização, monitoramento ou avaliação. Sem indicadores, metas, planos de ação ou responsabilizações, sua aplicação pode depender exclusivamente da vontade política de gestoras/es locais, o que enfraquece seu caráter como política pública de alcance nacional. A ausência de mecanismos institucionais pode favorecer abordagens superficiais e esvaziadas, sem impacto real no cotidiano escolar.

Dessa forma, a efetividade da Lei n.º 14.986/2024 dependerá não apenas de sua existência normativa, mas da capacidade de apropriação crítica por parte dos sujeitos

⁸ O Núcleo de Estudos sobre Gênero e Sexualidade do Instituto Federal de São Paulo (NUGS), é um exemplo representativo dos Núcleos na RFEPC. Ele desenvolve ações voltadas à promoção de uma educação inclusiva e igualitária, combatendo a discriminação e a violência contra pessoas LGBTQIAPN+, mulheres, e valoriza a diversidade e os direitos desses grupos. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/acoes-e-programas/106-reitoria/conselhos-e-nucleos/311-nucleo-de-estudos-sobre-genero-e-sexualidade-nugs>. Acesso em: 29 jul. 2025.

educacionais envolvidos. O desafio está em tensionar as estruturas hegemônicas do currículo e transformar a legislação em instrumento de luta por uma educação democrática, plural e engajada com a promoção da equidade de gênero.

Considerações finais

A promulgação da Lei n.º 14.986/2024 representa um avanço relevante no campo das políticas educacionais, ao afirmar a importância da inserção das experiências femininas nos currículos da educação básica. Em um país historicamente marcado por desigualdades estruturais de gênero, raça e classe, a valorização das trajetórias, produções e epistemologias de mulheres, em suas pluralidades, constitui um passo fundamental na construção de uma escola comprometida com a formação crítica e com o reconhecimento das múltiplas formas de existência e de produção de saberes. No entanto, a efetivação dessa proposta enfrenta entraves significativos, especialmente diante da formação inicial e continuada de educadoras (es), e da vigência da Base BNCC e da Reforma do Ensino Médio, cujas diretrizes orientam-se por uma lógica neoliberal e produtivista, reduzindo o currículo à formação de competências voltadas às demandas do mercado, em detrimento da formação cidadã e crítica.

Além dessas barreiras normativas, é preciso reconhecer que a implementação da referida Lei se dá em um contexto de persistência de um projeto de Estado atravessado por lógicas coloniais, racistas, cisheteropatriarcais e capitalistas, que operam de forma a naturalizar e reproduzir diversas formas de violência contra mulheres e sujeitos subalternizados. Estas violências se manifestam não apenas por meio do feminicídio, mas também pelo apagamento simbólico e epistêmico das existências e saberes de mulheres cis, trans, travestis, negras, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, periféricas, ciganas, deficientes, brancas e amarelas. Enfrentar essas dinâmicas implica não apenas incorporar a perspectiva de gênero nos documentos oficiais, mas reconhecer e fortalecer práticas pedagógicas e políticas públicas comprometidas com epistemologias insurgentes e territorializadas, que desafiem a hierarquia dos saberes e valorizem formas plurais de produção do conhecimento.

Assim, a Lei n.º 14.986/2024 deve ser compreendida não como ponto de chegada, mas como expressão de um processo histórico em disputa, atravessado por tensões entre projetos de sociedade. No campo educacional, sua promulgação sinaliza o esforço por deslocar o currículo de uma lógica tradicional, centrada na suposta neutralidade e universalização de determinados saberes, para um paradigma que reconheça a pluralidade das experiências humanas e o caráter político da seleção do conhecimento escolar e científico. A inserção das perspectivas femininas,

e feministas, nos currículos não deve se resumir à adição de conteúdos, mas implica interrogar os modos pelos quais a escola historicamente produziu exclusões e silenciamentos, especialmente em relação às narrativas de mulheres e às epistemologias oriundas de grupos subalternizados.

Essa legislação, portanto, deve ser situada no interior de lutas mais amplas por uma educação comprometida com a transformação social, que se constrói cotidianamente a partir de práticas insurgentes no interior e exterior da escola, de políticas públicas que desafiem a lógica da exclusão e de mobilizações coletivas que questionem os regimes de saber hegemônicos instituídos e sustentados pelas dinâmicas institucionais. Ao convocar o reconhecimento das diversas formas de ser, existir e produzir saber, a Lei aponta para a necessidade de uma reconfiguração curricular que rompa com a reprodução das desigualdades estruturais de gênero, raça, classe, sexualidade, corporalidade e território. Sua efetivação exige, assim, o enfrentamento das resistências que operam tanto nas estruturas institucionais quanto nas subjetividades docentes e discentes, demandando o engajamento ético e político com um projeto de educação que valorize a pluralidade em todos os campos.

Referências bibliográficas

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1994. 2ª.ed., cap. 4, p. 122-155.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da educação. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 08 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da educação. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 jul. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 05 jul. 2025.

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/14986.htm. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 41–44, 17 fev. 2020. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Politéia, 2019.

BUTLER, J. **Gender trouble**: feminism and the subversion of identity. New York: Routledge, 1990.

CASSIO, F.; GOULART, D. C. Itinerários Formativos e “liberdade de escolha”: Novo Ensino Médio em São Paulo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 509-534, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1516>. Acesso em 20 abri. 2025.

COLLINS, P H. BORGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: HOLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 223-231.

hooks, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. Tradução de Edna Sampaio. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2022.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas radicais. São Paulo: Rosa dos Ventos, 2023.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JUNQUEIRA, R. D. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2024.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, E.; LEDO, A. C. DE O. Representações de gênero social em livros didáticos de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 149-178, jan. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/5vQFVrf66mstnkr4rdqDx8S/?lang=pt>. Acesso em 09 nov. 2025.

MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 725-748, set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/Ns5kmRtMcSXDY78j9L8fMFL/abstract/?lang=pt>. Acesso em 13 jul. 2025.

MEIRA, M.; BONAMINO, A. Contribuições dos estudos de implementação para a análise de políticas educacionais: uma breve discussão do contexto de implementação da BNCC. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Q96pqGjpFmbYfbzcfz6bxM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2025.

MORUZZI, A. B. **Feminismos em educação: das margens aos centros epistemológicos dos estudos da infância**. 1. ed. São Paulo: Editora Dialética, 2025.

PASSOS, M. C. A. dos. **Pedagogia das travestilidades** [recurso eletrônico]. - 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, T. T. da. Identidade e diferença: impertinências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 65-66, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CsCdCPbw7XVmXSVBQXpxkdx/>. Acesso em: 13 jul. 2025.

WATCH, H. R. **“Tenho medo, esse era o objetivo deles”**: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil. 2022. Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/news/2022/05/12/brazil-attacks-gender-and-sexuality-education>. Acesso em: 22 mai. 2025.



Políticas linguísticas curriculares do Rio Grande do Sul: a discussão sobre a identidade do estado no documento Referencial Curricular Gaúcho

Curriculum Language Policies in Rio Grande do Sul: discussing the state identity in the document Referencial Curricular Gaúcho.

Rômulo Schwanz Diel¹
Patricia de Oliveira Morais²
Valter Pereira Romano³

Resumo:

Este estudo tem como tema central as políticas linguísticas curriculares apresentadas no Referencial Curricular Gaúcho de Ensino Fundamental (RCG), documento educacional oficial do Rio Grande do Sul, e sua relação com a construção da identidade gaúcha. O objetivo principal é analisar como a identidade linguística está presente tanto no RCG quanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando levantar questionamentos para a busca de uma educação que valorize a pluralidade cultural do Rio Grande do Sul. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho crítico-descritivo que consiste em uma análise documental, examinando os textos oficiais e identificando como as políticas linguísticas curriculares são articuladas em relação à identidade gaúcha. Os resultados indicam que, embora o RCG reconheça a importância da diversidade cultural e linguística, sua abordagem ainda é limitada, priorizando uma visão colonial da identidade sul-rio-grandense e homogênea da língua portuguesa em detrimento das etnias marginalizadas, das variedades regionais e das línguas de imigração. A discussão aponta para a necessidade de uma política linguística educacional mais inclusiva, que não apenas respeite as variedades linguísticas do estado, mas também as utilize como ferramenta pedagógica para fortalecer a identidade cultural e linguística dos estudantes.

Palavras-chave: Políticas linguísticas; Identidade linguística; Referencial curricular gaúcho; Ensino.

Abstract:

This study focuses on the curricular language policies presented in the Gaúcho Curricular Reference for Elementary Education (RCG), the official educational document of Rio Grande do Sul, and its relationship with the construction of Gaúcho identity. The main objective is to analyze how linguistic identity is addressed in both the RCG and the National Common Curricular Base (BNCC), aiming to raise questions in pursuit of an education that values the cultural plurality of Rio Grande do Sul. Methodologically, this is a qualitative study with a critical-descriptive approach, based on document analysis that examines official texts and identifies how curricular language policies are articulated in relation to Gaúcho identity. The results indicate that although the RCG acknowledges the importance of cultural and linguistic diversity, its approach remains limited, prioritizing a colonized vision of Rio

¹ Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Professor substituto da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Departamento de Língua e Literatura Vernáculas (DLLV); ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0522-7418> E-mail: romulo.diel@gmail.com.

² Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2810-9932>. E-mail: patriciaoliv.morais@gmail.com.

³ Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Departamento de Língua e Literatura Vernáculas (DLLV), e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8882-3188>. E-mail: valter.pereira.romano@gmail.com.



Grande do Sul's identity and a homogeneous view of the Portuguese language, to the detriment of marginalized ethnicities, regional varieties, and immigrant languages. The discussion points to the need for a more inclusive educational language policy that not only respects the state's linguistic varieties but also uses them as pedagogical tools to strengthen students' cultural and linguistic identity.

Keywords: Language policies; Linguistic identity; Gaúcho Curricular Reference; teaching.

Introdução

A Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (Brasil, 2007), aprovada pelo Decreto Legislativo n.º 485/2006, estabelece a diversidade linguística como pilar fundamental da diversidade cultural. Este documento internacional reconhece explicitamente o papel estratégico da educação na salvaguarda das expressões culturais, posicionando as línguas não apenas como instrumentos de comunicação, mas como patrimônios imateriais que demandam políticas públicas articuladas.

Nesse sentido, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos⁴ define os seus objetivos fundamentais nos âmbitos político, cultural e econômico, na reorganização da diversidade linguística para garantir participação democrática das comunidades, na construção de espaços comunicativos globais e na promoção do desenvolvimento sustentável, ancorado no equilíbrio ecológico das sociedades e no respeito às línguas minoritárias (CSDLRS, 2018). Essa estrutura redefine a noção de direitos linguísticos como projeto civilizatório, transcendendo a esfera jurídica para se integrar a processos de justiça social e equidade local.

Esse enfoque comunitário ressignifica as noções de desenvolvimento e identidade de uma sociedade e fomenta uma organização política da diversidade baseada na reciprocidade, na convivência e no benefício mútuo (CSDLRS, 2018), vinculando-as à participação efetiva dos grupos linguísticos na construção de modelos societários e políticas linguísticas inclusivas – princípio que fundamenta críticas contemporâneas ao colonialismo linguístico (Severo, 2022).

No que se refere à construção de uma concepção de identidade gaúcha, é importante compreender o processo histórico de ocupação do território sul-rio-grandense. Esse processo, caracterizado como tardio, condicionou dinâmicas sociais peculiares entre as diversas comunidades. Tendo raízes coloniais marcadas pela disputa do território entre indígenas, portugueses e espanhóis e pela cultura escravocrata, foi apenas no século XIX que se consolidou uma estrutura urbana mais complexa, com o surgimento de aglomerados populacionais que

⁴ Disponível em: https://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em 23 jun. 2025.

reconfiguraram o espaço social. Nesse contexto, emergiram não apenas instituições governamentais e arquitetônicas (como igrejas e escolas), mas também marcadores simbólicos da identidade gaúcha: a organização fundiária, os discursos oficiais e uma economia regional distintiva (Monaretto; Borges, 2018).

Tendo em vista a importância das políticas curriculares do país e do estado e a relação entre língua, sociedade e identidade, apresentam-se dois documentos centrais para a construção do currículo escolar: o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Estes documentos dialogam entre si em uma relação hierárquica, em que o RCG opera como desdobramento regional das diretrizes nacionais da BNCC. Contudo, enquanto a BNCC reconhece genericamente a diversidade linguística como componente da formação cidadã (Brasil, 2018), o RCG assume a responsabilidade de traduzir esse princípio no contexto regional, definindo como a identidade gaúcha e suas expressões linguísticas devem ser abordadas pedagogicamente.

Objetiva-se, neste estudo, analisar criticamente como o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), articula políticas linguísticas curriculares que impactam a construção da identidade gaúcha, identificando limitações em sua abordagem sobre diversidade e propondo caminhos inclusivos para buscar uma educação que valorize a pluralidade cultural do Rio Grande do Sul. Tal investigação justifica-se pela urgência sociopolítica de valorizar a diversidade linguística como pilar de uma cidadania democrática, especialmente em um estado marcado pela pluralidade étnico-cultural historicamente silenciada. Ao examinar as lacunas entre o discurso oficial e as realidades linguísticas do Rio Grande do Sul, este trabalho visa contribuir para políticas educacionais decoloniais, transformando a escola em espaço de reconhecimento e empoderamento identitário.

Este artigo está organizado em quatro seções. Após esta introdução, a seção 1 trata das concepções de políticas linguísticas e dos direitos linguísticos. A seção 2 apresenta um breve panorama histórico da ocupação do território sul-rio-grandense e sua relação com a língua. Na seção 3, são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa. A seção 4, por sua vez, é destinada à análise e à discussão dos dados. Por fim, são apresentadas as considerações finais do trabalho.

1 Políticas linguísticas e educação

De forma a compreender o aprofundamento da presente pesquisa e as suas contribuições, discorre-se acerca de alguns conceitos fundamentais para tecer a discussão, como políticas e direitos linguísticos. As políticas linguísticas, conforme Severo (2022), transcendem a mera regulamentação institucional para se constituírem como práticas sociopolíticas que articulam poder, ideologia e identidade. Nesse sentido, reflete-se historicamente sobre este campo atentando-se para os debates envolvendo os processos de descolonização de saberes, o protagonismo dos movimentos sociais, as epistemologias do Sul Global.

Fundamentadas em perspectivas teóricas como a glotopolítica (Marcellesi e Gardan, 1974) e a gestão linguística (Spolsky, 2009), as políticas linguísticas abordam a relação entre língua e política, a considerar relevantes os conceitos de política e de sociedade, uma vez que “sinalizam para o modo como compreendemos a dinâmica sociopolítica na sua relação com as práticas de linguagem, as ideologias linguísticas e as ações e intervenções sobre essas práticas e ideologias” (Severo, 2022, p. 25). Nesse contexto, a diversidade linguística é frequentemente tensionada por projetos colonialistas que priorizam uma visão homogênea de língua e nação. Dessa forma, modelos clássicos que reduzem as línguas a instrumentos de unificação nacional invisibilizam etnias marginalizadas e reforçam hierarquias.

A discussão sobre direitos linguísticos, segundo Severo (2022), emerge como contraponto às assimetrias históricas, mas enfrenta dilemas como o essencialismo, fossilizando línguas como símbolos identitários estáticos, e a aplicabilidade universalista, ignorando contextos locais e regionais. A vinculação entre língua e identidade, portanto, cultural situa, contextualiza e legitima o papel de agentividade dos sujeitos locais, como professores, nas políticas e planejamentos linguísticos (Severo, 2022).

Ainda conforme a autora (2022), políticas linguísticas verdadeiramente inclusivas exigem uma abordagem decolonial: reconhecer a diversidade como bem cultural, integrar línguas minoritárias no currículo escolar como ferramentas pedagógicas e promover a escuta dialógica que valoriza vozes historicamente silenciadas (Mbembe, 2017). Isso implica revisitar documentos como a BNCC, mas, principalmente, como o RCG, não apenas para incluir variedades regionais, mas para questionar narrativas hegemônicas de identidade, transformando a sala de aula em espaço de reflexão crítica sobre poder, língua e pertencimento.

Se, por um lado, as políticas linguísticas e os direitos linguísticos – enquanto instrumentos glotopolíticos – estabelecem as bases para uma educação descolonial e inclusiva, por outro, é na tessitura histórica e cultural que se consolidam os marcadores identitários que tais políticas visam (re)conhecer. Assim, para analisar criticamente a abordagem da identidade

gaúcha no RCG, torna-se imprescindível compreender os processos socioculturais que forjaram essa identidade no Rio Grande do Sul, o que nos conduz à discussão sobre a construção histórica e cultural da identidade gaúcha, a seguir.

2 A construção histórica e cultural da identidade gaúcha

A identidade gaúcha, tal como se reconhece hoje, é fruto de um processo histórico singular, o qual a geografia, os conflitos e as migrações forjaram um modo de ser fronteiriço – nem totalmente brasileiro, nem platino, mas profundamente marcado por essa dualidade. O povoamento do território que hoje constitui o Rio Grande do Sul, iniciado no século XVIII por meio da concessão de sesmarias e da ocupação militar estratégica, criou as bases de uma sociedade organizada em torno da estância, do cavalo e da constante negociação com os povos originários.

Koch (2000, p. 56), ao tratar da história do povoamento da região sul do Brasil, chama a atenção para o fato de que até o início do século XIX, apenas as áreas de campo aberto haviam sido ocupadas, onde era propícia a criação de gado, “[...] sendo evitadas pelos colonizadores as extensas florestas que cobriam a maior parte do Paraná, de Santa Catarina e o norte do Rio Grande do Sul, conhecido como a região da Serra, em oposição à da Campanha no sul do Estado”. A instalação de imigrantes não-lusos, principalmente, alemães, italianos e eslavos, se dá entre 1824 e o início do século XX. A ocupação da Campanha e do Pampa gaúcho remonta ao século XVI, com a presença de povos indígenas como Charrua, Minuano e Guarani, cuja subsistência baseava-se em caça, pesca e horticultura. A chegada dos europeus, particularmente dos jesuítas espanhóis fugidos do Paraguai, introduziu o gado bovino e alterou drasticamente a cultura indígena (Ribeiro; Quadros, 2015).

É de conhecimento geral a existência de conflitos em solo brasileiro que praticamente levaram à extinção dos povos indígenas; no pampa gaúcho não foi diferente. Conflitos como os ataques de bandeirantes paulistas às reduções jesuíticas no século XVII levaram à escravização e quase extinção dos povos originários. Diante de um cenário de colonização efetiva, esses povos, integrados forçadamente à economia colonial, tornaram-se pequenos criadores de gado para subsistência e escambo, enquanto os colonizadores se apropriavam de terras e rebanhos, expandindo a pecuária extensiva (Becker, 2006).

Ainda conforme Becker (2006), entre o final do século XVIII e o início do XIX, o território indígena foi completamente ocupado por estâncias pecuárias, que impulsionaram a economia regional por meio da exportação de carne e couro. Os nativos, destituídos de suas

terras, passaram a trabalhar como peões nessas propriedades. A formação dos latifúndios consolidou a primeira atividade econômica do pampa gaúcho, mas também originou problemas sociais estruturais, como a concentração fundiária, o baixo crescimento demográfico e a improdutividade agrícola (Zarth; Gerhardt, 2009).

A partir desse breve panorama histórico, observa-se que a identidade e a cultura gaúcha são produtos de um processo histórico complexo, marcado pela interação violenta de grupos sociais, mas também por trocas culturais entre povos indígenas, colonizadores europeus e escravizados africanos. Nas palavras de Tatsch (2014):

A configuração do tipo social gaúcho no Rio Grande do Sul foi permeada por condições sócio-históricas e culturais em meio às implicações políticas e sociológicas dos conflitos e guerras de fronteira. Ao analisar o sujeito histórico que definiu e que acabou por identificar todos os habitantes do Rio Grande do Sul, estudiosos de diferentes campos do saber fixaram um personagem que identificaram como o “tipo social ideal” do sul do estado, ou seja, o gaúcho. Este sujeito gaúcho sul-rio-grandense originou-se da miscigenação de nativos, portugueses e espanhóis, resultando como o tipo social de uma região que não se restringe apenas ao território brasileiro (Tatsch, 2014, p. 244).

Essa mistura forjou um modo de vida singular, refletido no linguajar, nos costumes e na própria noção do que é “ser gaúcho”. Esse espaço de fronteira fluida – primeiro entre impérios coloniais, depois entre nações – exigiu dos gaúchos uma identidade flexível, mas resistente e capaz de assimilar influências dos imigrantes açorianos, espanhóis, alemães e italianos, sem abandonar o núcleo campeiro herdado dos tropeiros e militares lusos. Não por acaso, figuras como o gaúcho pampeano e o peão das estâncias tornaram-se arquétipos literários, em obras como *O Tempo e o Vento*, de Érico Veríssimo, e símbolos políticos, como na Revolução Farroupilha (1835–1845).

De acordo com Tatsch (2014), a pluralidade cultural envolvida na constituição social do Rio Grande do Sul favoreceu a construção de uma identidade regional cujos elementos distintivos se refletem no discurso dos indivíduos inseridos nesse território. A linguagem gauchesca expressa simbolicamente tais marcas identitárias, funcionando como um mecanismo de filiação e de reconhecimento coletivo. A identidade do gaúcho, portanto, manifesta-se não apenas por meio de traços linguísticos e discursivos, mas também pela narrativa histórica que essa linguagem carrega, definindo e perpetuando quem ele é. Desse modo, ressalta-se que esse sujeito é, também, fruto da coletividade, e essa linguagem mobiliza a história do grupo social em que ele está inserido. Ainda conforme a autora (2014), “a língua é o que simboliza a construção de uma origem particular do tipo humano gaúcho, desempenhando um papel significativo para a identidade gaúcha” (Tatsch, 2014, p. 249).

Dessa forma, o Rio Grande do Sul constitui um mosaico linguístico complexo, abrangendo línguas indígenas, afro-brasileiras, de imigração e de fronteira, além de variedades regionais do português. Essa pluralidade está formalmente categorizada pelo Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL/IPHAN), que demanda ações de inventário, reconhecimento, salvaguarda e promoção dessas línguas como patrimônio cultural da identidade e da cultura gaúcha.

Com base nos dados do planejamento estratégico de ações para a diversidade linguística do Rio Grande do Sul produzido pelo Colegiado Setorial da Diversidade Linguística do RS (CSDLRS, 2018), apresenta-se uma caracterização destas variedades e sua importância cultural e identitária do gaúcho:

Quanto às línguas indígenas, conforme o Censo IBGE (2010), o estado abriga 32.989 indígenas (0,3% da população gaúcha), cujas línguas ancestrais – especialmente o guarani e o kaingang – exigem políticas de preservação. O planejamento estratégico ainda ressalta que o Guarani, a nível MERCOSUL, constitui uma das línguas oficiais, embora se distinga entre o guarani paraguaio e o étnico (CSDLRS, 2018).

Segundo dados da Fundação Cultural Palmares⁵, o Rio Grande do Sul é o 6º estado com maior número de comunidades quilombolas certificadas, somando 146 comunidades em 2024. Além disso, de acordo com o jornal *O Globo*, o RS é o estado do Brasil com o maior percentual de pessoas que se dizem adeptas de religiões afro-brasileiras⁶, das quais mantém vivo em pontos e cantos os dialetos Yorubás.

O contato com países platinos fomenta o espanhol e o portunhol (reconhecido como patrimônio imaterial no Uruguai). Iniciativas como escolas bilíngues de fronteira, licenciaturas em espanhol e programas de integração universitária (AUGM) evidenciam a dinâmica linguística transfronteiriça (CSDLRS, 2018). Quanto às línguas de imigração, foram catalogadas línguas como o alemão, o italiano (talian), o pomerano, o polonês e as demais línguas com presença localizada e funções identitárias como holandês, japonês, sueco, árabe, iídiche.

Assim, por meio de implementações de ações como políticas linguísticas educacionais, o uso e o conhecimento das línguas maternas de origem imigrante, indígena, afrodescendente,

⁵Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/midias/arquivos-menu-departamentos/dpa/comunidades-certificadas/quadro-geral-por-uf-e-regioes-03-06-2024.pdf/view>.

⁶Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2025/06/06/nem-bahia-nem-rio-rs-e-o-estado-com-mais-adeptos-da-umbanda-e-do-candomble-numero-de-fieis-triplicou-em-dez-anos.ghtml>.

de fronteira e da própria variedade regional do português sul-rio-grandense não só é necessário para a manutenção da identidade gaúcha e toda sua diversidade, como também pode revitalizar e otimizar o plurilinguismo para o desenvolvimento social, econômico, cultural e científico.

3 Metodologia

Tendo em vista o objetivo traçado, este estudo consiste em uma pesquisa qualitativa de cunho crítico-descritivo, baseada em análise documental (Cellard, 2008), tomando como *corpus* os textos oficiais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em especial, as competências e habilidades da área de Linguagens (Brasil, 2018) e do Referencial Curricular Gaúcho do ensino fundamental (RCG), com foco nas seções que tratam de Linguagens, Cultura e Identidade (Rio Grande do Sul, 2018). Esses são os documentos que regulam, respectivamente, a educação básica no Brasil e no Rio Grande do Sul⁷.

A escolha metodológica justifica-se pela necessidade de examinar como as políticas linguísticas curriculares são articuladas nesses documentos, especialmente em relação à construção da identidade gaúcha e ao tratamento da diversidade linguística. A perspectiva glotopolítica (Severo, 2022) orienta a análise, permitindo examinar como as políticas linguísticas curriculares operam na construção discursiva da identidade gaúcha e no apagamento ou reconhecimento da diversidade linguística regional.

Neste trabalho, o foco recairá sobre o Ensino Fundamental, uma vez que essa é a base da trajetória educacional e da educação cidadã como um todo, e as limitações do presente texto no que tange ao recorte de análise que recai sobre os anos finais. A análise examina de forma crítica o tratamento conceitual presente nos documentos, identificando enquadramentos, hierarquias e intencionalidade pedagógica, evidenciando quais variedades e línguas são valorizadas ou silenciadas, em confronto às evidências textuais com o marco teórico apresentado, para identificar contradições, avanços e omissões em relação ao plurilinguismo do RS.

O processo analítico foi guiado por uma perspectiva crítica, ancorada nas políticas linguísticas vigentes no país e no estado, assim como nas políticas educacionais vigentes, fornecendo lentes para avaliar o alinhamento presente nos RCG-BNCC. Essa base permitiu desvelar não apenas o explícito nos documentos, mas sobretudo o implícito e o excluído.

⁷ É válido ressaltar a existência, no Brasil, dos PCNs (Brasil, 1998) - Ensino Fundamental e PCNs (Brasil, 2001) - Ensino Médio, que foram criados, em 1997, a partir da “[...] necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (Brasil, 1998, p. 5).

4 Análise e discussão: a BNCC, o RCG e a manutenção da identidade linguística gaúcha

A Base Nacional Comum Curricular é o documento normativo que estabelece os conhecimentos fundamentais, as competências e as habilidades que todos os estudantes da Educação Básica devem desenvolver. Homologada e implementada em 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e 2018 (Ensino Médio), a BNCC atende à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e ao Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e tem como principal objetivo exercer a função de niveladora da qualidade da educação brasileira, a partir da instauração de um referencial de aprendizagem para a educação, buscando, assim, um padrão nacional de qualidade educacional (Brasil, 2018).

Antes da BNCC, o planejamento curricular das escolas era orientado, principalmente pelo documento que regulamenta o ensino à época, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), publicados na década de 1990, além de propostas curriculares estaduais e municipais. Essa estrutura era menos unificada, uma vez que cada escola poderia determinar o seu planejamento, definindo seu próprio currículo (Pinto *et al.*, 2025). Contudo, o documento, que tem como uma de suas premissas o compromisso de reduzir as desigualdades sociais e garantir o direito à aprendizagem comum a todos os cidadãos e cidadãs, é objeto de profundas discussões e críticas, desde a sua primeira versão disponibilizada em setembro de 2015.

Conforme Pinto *et al.* (2025), a ideia de uma educação comum, igualitária e que respeite as diversidades regionais e culturais é, ainda nos tempos atuais, um desafio enfrentado pelas escolas brasileiras, tendo em vista a pluralidade de um país de dimensões continentais. Nesse sentido, cabe refletir, em consonância com Souza (2021), se a uniformização curricular, a nível nacional, é o melhor caminho. Ao tratar da transição dos estudantes dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC destaca a importância de considerar os adolescentes como sujeitos em processo de formação identitária e cultural, com demandas sociais e educacionais próprias. Nos termos da BNCC:

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, *com singularidades e formações identitárias e culturais próprias*, que demandam práticas escolares diferenciadas, *capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social* (Brasil, 2017, p. 60, destaque nosso).

O trecho acima menciona a adolescência como um período de construção identitária complexa e multifacetada, influenciada por fatores culturais, sociais e individuais. Nessa fase,

os jovens não apenas reproduzem valores existentes, mas se reelaboram criticamente, desenvolvendo identidades híbridas e dinâmicas. A identidade é um processo e a escola, por sua vez, tem o dever de valorizar as diversas representações identitárias de seus discentes, bem como de ser um espaço seguro para sua expressão, não de repressão ou uniformização.

Nessa direção, a área de linguagens, na BNCC, é composta pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, nos anos finais do Ensino Fundamental, Língua Inglesa. A revogação da obrigatoriedade do ensino de Língua Espanhola tem impactos profundos na educação gaúcha e expõe a contradição entre o discurso de valorização da diversidade (presente tanto na BNCC quanto no RCG) e a prática curricular efetiva. De acordo com Bonini e Costa-Hubes (2019, p. 35), a eliminação do espanhol é uma:

[...] ação que impõe um tremendo retrocesso em termos de política linguística para o Brasil e para a América Latina, impedindo-se (acintosamente) a integração linguística dos países da região. A língua espanhola também desaparece do ensino fundamental, sendo, portanto, dizimada da Educação Básica brasileira.

Em um estado fronteiriço como o Rio Grande do Sul, a ausência de políticas linguísticas robustas para línguas estratégicas como o espanhol aprofunda assimetrias e despreza o repertório cultural e econômico regional. Sobre a oferta da referida disciplina, Moreira, Pontes e Pereira (2019) ressaltam que:

Intervir diretamente sobre o ensino de uma língua estrangeira nos currículos escolares consiste em uma nítida política linguística e educacional, que no caso da lei nº 13.415/2017 [Lei da Reforma do Ensino Médio] reflete a valorização do monolinguismo e fortalecimento da hegemonia mundial da língua inglesa em nosso país (Moreira; Pontes; Pereira, 2019, p. 1662).

A retirada da Língua Espanhola, enquanto componente curricular de língua estrangeira, das escolas gaúchas reflete no enfraquecimento da integração cultural e social com os países vizinhos, com quem os gaúchos compartilham costumes, histórias e identidades. No plano linguístico, a remoção da língua espanhola dos currículos afeta diretamente o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, uma vez que o falar gaúcho, em especial da região do Pampa, é influenciado pelo espanhol platino, conforme demonstram os estudos de cunho dialetal (Callage, 1928; Rocha, 2008; Schlee, 2019). A revogação do ensino dessa língua revela a desconformidade com a realidade linguística local e representa um retrocesso em políticas linguísticas do RS, a exemplo da Lei nº 11.161/2005, que previa a oferta obrigatória da Língua Espanhola, e era um avanço em direção aos direitos linguísticos do Mercosul. Em suma, o Rio Grande do Sul, que deveria liderar políticas de integração, passa a depender de iniciativas pontuais e da vontade política de redes municipais e estaduais.

A BNCC, embora afirme compromisso com a diversidade linguística (Brasil, 2017), não é o currículo, mas sim uma referência obrigatória com o papel de revisar e orientar a elaboração de currículos estaduais e municipais. Neste sentido, a base “[...] estabelece os objetivos que se espera que os estudantes venham a atingir, enquanto o currículo define como alcançar esses objetivos” (Bonini; Costa-Hubes, 2019, p. 33). Assim, deixa a cargo dos sistemas estaduais de ensino - como o RCG - e das escolas adaptar o currículo às realidades regionais, incorporando temas contemporâneos de relevância local e global. Conforme destaca o documento:

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (Brasil, 2017, p.18).

Dessa forma, enquanto a BNCC contempla essas temáticas em habilidades dos componentes curriculares, cabe aos sistemas de ensino e escolas tratá-las de maneira contextualizada, de acordo com suas especificidades temáticas dentro das realidades locais. Dentre esses temas, incluem-se a diversidade cultural, a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena – elementos centrais para a construção de um currículo contextualizado no Rio Grande do Sul. Essa previsão confere amparo legal e orientação pedagógica, para que o RCG fosse além da variedade “padrão” do português e integrasse ativamente as línguas minoritárias (Altenhofen, 2013), variedades regionais e saberes locais, transformando a diversidade linguística em ferramenta de valorização identitária e inclusão. Entretanto, estas especificidades não são discutidas nem asseguradas no referencial em questão.

O Referencial Curricular Gaúcho, homologado em 2018, junto à BNCC, como parte do processo de adequação curricular nacional, organiza-se em seis cadernos pedagógicos (Rio Grande do Sul, 2018). O primeiro volume é dedicado aos princípios orientadores, concepções e articulação de tempos e espaços curriculares na Educação Infantil. Os cinco cadernos subsequentes correspondem às Áreas do Conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Em todos os volumes são apresentados os fundamentos pedagógicos, a caracterização das áreas e dos componentes curriculares, além do quadro organizacional do currículo, o qual inclui unidades temáticas, objetos de conhecimento, competências e habilidades originárias da BNCC, bem como habilidades complementares propostas pelos profissionais da educação do Rio Grande do Sul.

A introdução do RCG destaca, além do aspecto colaborativo no desenvolvimento do documento, o reconhecimento de uma educação que leve em consideração o território como um construto social, que articula identidades e subjetividades, o local onde os sujeitos pertencem e se sentem pertencentes. Nesse sentido, segundo o documento (Rio Grande do Sul, 2018, p. 17), “os sujeitos em formação terão as mesmas oportunidades de aprendizagem, independentemente dos sistemas educacionais, das redes de ensino ou escolas privadas a que pertencem, considerando ainda as características locais”.

No tocante às Linguagens, no Ensino Fundamental, assim como na Base, a área é composta pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, e, nos anos finais, conta com o acréscimo da Língua Inglesa como língua estrangeira. O documento justifica tal composição da seguinte forma:

A finalidade é proporcionar aos estudantes a participação em práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam a possibilidade de interação e de expressão de valores, sentimentos, ideologias, ampliando também suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (Rio Grande do Sul, 2018, p. 50).

O excerto supracitado defende que o ensino de linguagens deve garantir aos estudantes experiências diversificadas e críticas, com diferentes formas de expressão, não as restringindo como ferramenta de comunicação. Destaca-se, aqui, a prática de linguagem como uma forma de interação e ampliação de um repertório cultural, questão tão cara ao Rio Grande do Sul, estado permeado por uma cultura tradicionalista que busca preservar, com vigor, a identidade e os costumes gaúchos de geração em geração.

Entretanto, o documento, ao ser analisado como um todo, apresenta inconsistências e contradições construídas por meio do não dito (Orlandi, 1999), como forma de apagamento de contribuições da história da construção do estado e da manutenção de sua cultura, línguas e direitos. Na apresentação da seção intitulada *Rio Grande do Sul: identidades*, o documento não só omite os povos originários, escravizados e imigrantes na constituição social, como também expõe a identidade regional apenas com a visão dos colonizadores, como pode ser observado no trecho a seguir:

Alguns autores apontam que a identidade regional dos estados do Sul é fruto da formação social e territorial, única no Brasil, constituída socialmente no século XIX e politicamente entre 1892 e 1930. O principal período de constituição dessa formação foi o século XIX e a formação especificamente do Rio Grande do Sul foi fruto do fato da fronteira estar em guerra, envolvido pelas disputas militares entre Portugal e Espanha pela posse da Colônia de Sacramento no século XVII. Seu território ora pertenceu à Espanha, ora a Portugal. Uma terra que se formou pela cruz e pela espada.

Ao limitar a construção identitária de um estado pluricultural como o Rio Grande do Sul às contribuições dos colonizadores, o documento não reconhece os demais povos constituintes do estado em toda sua extensão, inclusive possibilita que este apagamento contribua para uma educação baseada em projetos colonialistas de unificação estadual que priorizam uma visão homogênea de língua e estado, invisibilizando etnias marginalizadas e reforçando hierarquias linguístico-sociais.

Neste caminho, constata-se como o RCG desconsidera as demais contribuições de povos e etnias do estado na seção que viria a apresentar a identidade do estado, mas se contradiz na sua própria estrutura. Essa contradição persiste no decorrer da escrita do documento, quando apresenta a educação indígena e a educação das relações étnico-raciais. A omissão dos povos originários e povos escravizados do capítulo em questão, além de moldar a concepção de identidade gaúcha sem a contribuição desses povos minoritários, também levanta questionamentos quanto à importância de legislações específicas para assegurar os direitos dessas etnias. Quando o referencial apresenta os modelos de educação supracitados, justifica sua implementação por meio das leis vigentes, não de sua contribuição para a cultura do RS e, consequentemente, de seus estudantes. O documento reconhece a urgência de garantir aos discentes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais oriundos das comunidades remanescentes (Rio Grande do Sul, 2018, p. 46), mas não as reconhece como constituidoras da identidade gaúcha.

A partir do campo das linguagens, constata-se como o documento apresenta inconsistências e incoerências que contribuem para a desvalorização e, possivelmente, o desaparecimento de falares e de línguas minoritárias de origem migratória. O Referencial apresenta, no que tange à Língua Portuguesa, a contribuição dos gêneros literários, ao colocar o texto como centro do processo de ensino e aprendizagem, considerando suas dimensões lúdicas e sua estreita relação com os aspectos sociais, culturais e históricos. Dessa forma, somente nesta seção, o RCG reconhece a contribuição dos demais povos formadores como constituintes da identidade do estado:

Nesse sentido, cabe ressaltar a importância dos gêneros literários enquanto campo privilegiado ao estudo da diversidade linguística e também da formação história e social do Rio Grande do Sul, tendo em vista as interações e especificidades das tradições que compõem as identidades sul-rio-grandenses (indígenas, quilombolas, imigrantes etc.) (Rio Grande do Sul, 2018, p. 196).

Há, entretanto, impasses na resolução da aplicação das diretrizes apresentadas no currículo de Língua Portuguesa. Por mais que o documento reconheça, em uma parte específica, a diversidade linguística do estado, não regulamenta o ensino destas línguas e deixa a cargo da pessoa educadora a organização das habilidades e a definição de metodologias adaptadas à realidade na qual a escola esteja inserida:

[...] somente o professor, inserido no contexto social da escola onde leciona, em todas as suas dimensões, fazendo uso da sua autonomia, pode planejar a melhor forma de organizar as habilidades e definir a metodologia mais adequada à sua realidade, considerando as diferentes complexidades dos conteúdos e a progressão longitudinal do currículo (Rio Grande do Sul, 2018, p. 196).

O documento não regulariza nem assegura que o ensino de variedades linguísticas e de línguas minoritárias faça parte do currículo do Ensino Fundamental gaúcho e ainda transfere a responsabilidade ao docente de Língua Portuguesa de adaptar o ensino à realidade da comunidade na qual está inserido. Em um estado marcado pela pluralidade étnico-cultural historicamente silenciada, ao manter uma abordagem sem o reconhecimento da diversidade linguística como bem cultural, integrando estas línguas minoritárias no currículo escolar como ferramentas pedagógicas e promovendo a escuta dialógica que valoriza vozes historicamente silenciadas (Mbembe, 2017), as consequências deste não dito no Referencial implicam a manutenção da depreciação dessas línguas além do apagamento das culturas formadoras do estado.

Dentre os impactos negativos da não inserção de uma abordagem decolonial no documento modalizador da educação, em um estado tão plural como o RS, está o agravamento de políticas públicas para manter o ensino dessas línguas. Escolas municipais e estaduais inseridas em comunidades plurilinguísticas carecem de professores concursados em línguas de imigração e isso é potencializado no momento em que não há políticas estaduais que assegurem a sua implementação, como é possível observar nos últimos concursos para professores, promovidos pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-RS), em que não são disponibilizadas vagas de ensino destas línguas, somente cargos para professor de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola, sendo esta última inserida apenas no edital de 2025 (Rio Grande do Sul, 2022; 2025).

É precisamente nessa análise que se revelam tensões: se, por um lado, o RCG menciona a pluralidade cultural do Rio Grande do Sul, por outro, prioriza uma narrativa identitária colonial, marginalizando variedades regionais, línguas minoritárias e demais contribuições das etnias formadoras do estado. Assim, mais do que instrumentos técnicos, tais documentos atuam

como políticas educacionais glotopolíticas (Severo, 2022), ações de gestão das interações linguísticas por uma sociedade que naturaliza visões específicas de língua e pertencimento, reforçando o papel da escola na reprodução – ou transformação – de hierarquias linguísticas e identitárias. Nesta perspectiva, na próxima seção serão discutidos possíveis propostas e caminhos para uma política linguística inclusiva no estado.

4.1 Por uma política linguística educacional inclusiva no RS: propostas e caminhos

A análise do RCG revela que, embora o documento reconheça formalmente a diversidade linguística do estado, sua abordagem opera por silenciamentos estruturais que causam impactos: i) prioriza uma narrativa identitária colonial que enaltece exclusivamente as matrizes luso-brasileiras, invisibilizando as contribuições indígenas, as africanas e as imigrantes; ii) não trata línguas minoritárias como ferramentas pedagógicas ou patrimônio vivo; e iii) homogeniza a Língua Portuguesa, não ampliando a discussão sobre sua heterogeneidade intrínseca, apagando variedades regionais. Essas lacunas perpetuam uma visão colonizada da identidade gaúcha, contraditória com a história plural do Rio Grande do Sul (Monaretto; Borges, 2018) e com os princípios de direitos linguísticos (Severo, 2022).

Para superar tais limitações, é importante propor políticas linguísticas curriculares decoloniais alicerçadas no reconhecimento ativo e pedagógico da diversidade, que inclua línguas minoritárias como componentes curriculares obrigatórios – com carga horária dedicada à oralidade, escrita e reconhecimento de suas histórias –, transcendendo abordagens folclóricas; na abordagem da heterogeneidade linguística, valorizando suas variedades regionais; na integração substantiva dessas línguas ao patrimônio cultural do RS, mapeando práticas locais e vinculando-as a projetos interdisciplinares de história, arte e geografia; e, por fim, na desconstrução crítica da identidade gaúcha colonial, revisitando a formação étnica do estado com fontes que evidenciem protagonismos de diferentes etnias ao longo da formação sócio-histórica do Rio Grande do Sul.

Sugestões práticas para a construção destas políticas e possíveis alterações na construção do próximo RCG, para ampliar o acesso ao conhecimento sobre as diversas línguas presentes no estado, valorizando-as como patrimônio cultural e imaterial e qualificando o ensino de línguas adicionais, com especial atenção à formação docente para atuar em contextos de bilinguismo. Essa abordagem pressupõe o reconhecimento da língua materna como capital cultural e direito fundamental, papel central que a escola deve assumir ao promover o

autoconhecimento e fortalecer a autoestima dos aprendizes, alicerces indispensáveis para uma formação cidadã consciente de suas raízes e seu lugar na sociedade.

A efetivação dessas propostas demanda ações concretas, tais como: a incorporação de habilidades curriculares específicas sobre a diversidade linguística regional; o desenvolvimento de atividades pedagógicas interdisciplinares que explorem a história da formação do território gaúcho e sua composição linguística por meio do contato com falantes de variedades minoritárias e da análise crítica de representações da identidade gaúcha; a criação colaborativa de materiais didáticos contextualizados; e a formação continuada de professores. Paralelamente, deve-se fomentar pesquisas escolares sobre as práticas linguísticas das comunidades, transformando o ambiente educacional em espaço de valorização ativa do plurilinguismo gaúcho.

Considerações finais

Com base nas discussões realizadas neste estudo, é evidente a tensão entre reconhecimento e limitação no Referencial Curricular Gaúcho (RCG) quanto às políticas linguísticas. Embora o documento mencione a diversidade linguística do estado do Rio Grande do Sul, a abordagem ainda prioriza uma visão colonial e homogênea da identidade gaúcha, isto é, marginalizando línguas minoritárias e variedades regionais do português brasileiro. Essa contradição reforça narrativas excludentes, impactando diretamente a construção identitária dos estudantes e a representação da pluralidade cultural sul-rio-grandense.

Reafirma-se, assim, a urgência de políticas linguísticas educacionais decoloniais e inclusivas no Rio Grande do Sul, capazes de transformar o discurso curricular em práticas pedagógicas efetivas, que não apenas respeitem as variedades linguísticas do estado, mas utilize-as como ferramentas de ensino, promovendo uma educação crítica que questione hierarquias sociais e culturais. A revisão do RCG, nesses termos, valorizaria a pluralidade como pilar da democracia, fortaleceria o pertencimento identitário e desnaturalizaria estereótipos enraizados no imaginário regional.

Tendo em vista as limitações deste estudo, destaca-se, como lacuna, o foco na análise documental sem abranger a implementação das políticas em sala de aula ou as percepções de professores e estudantes. Como desdobramentos desta pesquisa, é válido investigar: a) como as escolas têm operacionalizado (ou resistido a) essas diretrizes; b) os impactos de abordagens plurilíngues no desempenho e na autoimagem dos alunos; e c) o papel das comunidades

linguísticas na co-construção de materiais didáticos, de como consolidar uma educação antirracista, anticolonial e verdadeiramente representativa da complexidade cultural gaúcha.

Dessa forma, enfatiza-se, neste trabalho, a necessidade de passos futuros para as políticas públicas de educação do estado, entendendo que a descolonização do RCG não é um ajuste técnico, mas um compromisso ético com a história e o futuro do Rio Grande do Sul, um ato político que começa na língua e se expande para toda a sociedade.

Referências bibliográficas

ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. *In*: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R; ROCHA, C. H. (org.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 93–116.

BECKER, I. I. B. O que sobrou dos índios pré-históricos do Rio Grande do Sul. *In*: SCHMITZ, P. I. (ed.). **Arqueologia pré-histórica do Rio Grande do Sul**. 2. ed. São Leopoldo: Instituto Anchietano de Pesquisas - UNISINOS, 2006. Disponível em: <https://www.anchietano.unisinos.br/publicacoes/documentos/documentos05.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2025.

BONINI, A.; COSTA-HÜBES, T. da C.; O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. *In*: COSTA-HÜBES, T. da C.; KRAEMER, M. A. D. (Orgs.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas: Mercado de Letras, 2019, p. 17-40.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental - introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. Decreto n.º 6.177, de 1º de agosto de 2007. Promulga a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, adotada em Paris, em 20 de outubro de 2005. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1 ago. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6177.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 jul. 2025.

CALLAGE, R. **Vocabulário gaúcho**. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1928.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. *et al.* (org.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295 - 316.

COLEGIADO SETORIAL DA DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA DO RS (CSDLRS). **Diversidade linguística do RS: inventariar, reconhecer, salvaguardar, promover: contribuições para um planejamento estratégico de ações para a diversidade linguística do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 2018.

KOCH, W. O povoamento do território e a formação de áreas linguísticas. In: GARTNER, Eberhard; HUNDT, Christine; SCHÖNBERGER, Axel (ed.). **Estudos de geolinguística do português americano**. Frankfurt.: TFM, 2000. p. 55-69.

MARCELLESI, J. B.; GARDIN, B. **Introduction à la sociolinguistique**. La linguistique sociale. Paris: Larousse, 1974.

MBEMBE, A. **Políticas da inimizade**. Trad. Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2017.

MONARETTO, V. N. O.; BORGES, P. R. S. Para uma história linguística e social do Rio Grande do Sul – século XIX. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 20, n. especial, p. 122-146, 2018.

MOREIRA, G. L.; PONTES, V. O.; PEREIRA, L. L. O. A motivação profissional dos professores de língua espanhola nos estados do Ceará e Piauí: uma análise após a revogação da lei 11.161/2005. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 13, n. 1, p. 179–194, 2019. DOI: 10.7867/1981-9943.2019v13n1p179-194. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/8405>. Acesso em: 23 ago. 2025.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. São Paulo: Pontes, 1999.

PINTO, J. C.; BRAZ DA SILVA, A. C.; FERREIRA, A. B. T.; RACHID, C. P. M.; BARBOSA, J. P. S.; FERREIRA, J. M.; SANTANA, M. N. S. Transformações no ensino: como a BNCC está moldando a educação no Brasil. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 10, p. 241–252, 2025. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/334>. Acesso em: 25 ago. 2025.

RIBEIRO, C. M.; QUADROS, F. L. F. Valor histórico e econômico da pecuária. In: PILLAR, V. P.; LANGE, O. (ed.). **Os Campos do Sul**. Porto Alegre: Rede Campos Sulinos - UFRGS, 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação (Seduc). **Edital de Concurso Público n.º 01/2023**. Porto Alegre, 2023. Disponível em: https://arquivos-site.institutoaocp.org.br/publicacoes/ed_abertura_seduc.pdf. Acesso em: 14 set. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação (Seduc). **Edital de Concurso Público n.º 01/2025**. Porto Alegre, 2025. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/upload/arquivos/202507/edital-concurso-professores-2025-1-7-25.pdf>. Acesso em: 14 set. 2025.



RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação (Seduc). **Referencial Curricular Gaúcho:** consulta pública. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202102/17175700-rcg-ef-completo.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2025.

ROCHA, P. G. **O português de contato com o espanhol no sul do Brasil:** empréstimos lexicais. 2008. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91598>. Acesso em: 17 mar. 2025.

SCHLEE, A. G. **Dicionário da Cultura Pampeana Sul-Rio-Grandense.** Pelotas: Frutos do Paiz, 2019.

SEVERO, C. G. Políticas linguísticas e direitos linguísticos: revisão teórica e desafios contemporâneos. In: SEVERO, C. G. (org.). **Políticas e direitos linguísticos:** revisões teóricas, temas atuais e propostas didáticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 25-53.

SPOLSKY, B. **Language Management.** Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

TATSCH, J. O discurso regional na constituição da identidade do gaúcho. **Revista Escrita (PUCRJ. Online)**, v. 1, p. 243-253, 2014.

ZARTH, P. A.; GERHARDT, M. Uma história ambiental do Pampa do Rio Grande do Sul. In: TEIXEIRA FILHO, A. (org.). **Lavouras de destruição:** a (im)posição do consenso. Pelotas: Livraria Mundial, 2009. p. 249-295.



Educação escolar ribeirinha e o currículo na Amazônia paraense: o discurso da diversidade e a urgência do amazonizar como verbo de ação

Riverside Education and the Curriculum in the Amazon of Pará: the discourse of diversity, and the urgency of amazonize as a verb of action

Leliane da Costa Ferreira¹

Edinéia Tavares Lopes²

Resumo

O artigo discute as tensões entre as políticas curriculares nacionais e as territorialidades amazônicas, com foco nas especificidades da educação escolar ribeirinha do estado do Pará. O objetivo é analisar criticamente o Documento Curricular do Estado do Pará – DCEPA (2022 – atual), verificando a presença e ausência das especificidades ribeirinhas em sua estrutura, problematizando sua articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). A metodologia pautou-se na análise documental, utilizando as dimensões de Cellard (2012) e a categoria complementar “ausência e presença”. Os resultados apontam uma contradição central: embora o DCEPA adote uma concepção sócio-histórica freireana e defenda a formação humana integral, ele mantém o alinhamento com a lógica de competências e habilidades da política nacional. Verificou-se que a menção aos povos ribeirinhos é predominantemente discursiva, falhando em promover a integração crítica e transformadora de seus conhecimentos na matriz curricular. Conclui-se, evidenciando a urgência de amazonizar o currículo, compreendido como um projeto de resistência e desobediência epistêmica, capaz de superar o viés colonial e tecnicista em favor das realidades amazônicas.

Palavras-chave: Currículo; Diversidade; Povos Ribeirinhos.

Abstract

The article discusses the tensions between national curriculum policies and Amazonian territorialities, focusing on the specificities of riverside school education in the state of Pará. The objective is to critically analyze the Pará State Curriculum Document – DCEPA (2022 – present), verifying the presence and absence of riverside specificities in its structure, questioning its articulation with the National Common Curriculum Base (BNCC) and the New High School (Law No. 13,415/2017). The methodology was based on documentary analysis, using Cellard (2012) dimensions and the complementary category “absence and presence.” The results point to a central contradiction: although the DCEPA adopts a Freireana socio-historical conception and advocates for comprehensive human education, it remains aligned with the logic of competencies and skills of national policy. It was found that the mention of riverine peoples is predominantly discursive, failing to promote the critical and transformative integration of their knowledge into the curriculum matrix. It is concluded, highlighting

¹ Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - PPGEICIMA/UFS. Professora do Curso de Licenciatura em Química da Universidade do Estado do Amapá. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-8259-1953>. E-mail: leliane.ferreira@ueap.edu.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). É professora Associada da UFS, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFS) e no PPGEICIMA-UFS, que oferta o Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-3842-2092>. E-mail: edineia.ufs@gmail.com



the urgency of Amazonizing the curriculum, understood as a project of resistance and epistemic disobedience, capable of overcoming colonial and technicist bias in favor of Amazonian realities.

Keywords: Curriculum; Diversity; Riverside peoples.

Introdução

O presente estudo propõe analisar criticamente as presenças e as ausências das especificidades ribeirinhas no Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA). Os resultados apresentam recorte da análise documental prévia do DCEPA, realizada na pesquisa de mestrado com o título *Afualizando a Educação em Ciências: educação escolar ribeirinha intercultural na Amazônia Marajoara*, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe, concluída no ano de 2023.

No primeiro tópico *Amazonizar a educação paraense: conhecer, amar e defender a Amazônia*, discute-se o conceito de amazonizar enquanto práxis decolonial e desobediência epistêmica, mobilizada como verbo de ação que expressa a necessidade de um conhecimento profundo sobre a Amazônia para que seja possível, sobretudo, defendê-la. A seguir, trazemos *Educação em disputa: Resistência, currículo e políticas públicas na Amazônia paraense* apresentando as disputas políticas em torno da Educação escolar na Amazônia paraense, destacando inquietações entre os modelos de ensino predominantes nas regiões ribeirinhas do estado do Pará.

Na *Metodologia: como navegamos pelo documento curricular*, apresenta-se o percurso adotado para a análise documental, com foco na identificação das ausências e presenças das especificidades ribeirinhas no DCEPA. A abordagem contempla a análise crítica do documento à luz de referenciais teóricos que discutem políticas educacionais, decolonialidade e interculturalidade.

Em *Resultados e Discussões: correntezas na navegação pelo DCEPA*, reunimos os achados da investigação, enfatizando a contradição estrutural do documento entre o discurso da diversidade presente e a influência de uma perspectiva moderna-colonial sobre o currículo, inviabilizando as diversidades e especificidades ribeirinhas, resultando em uma interculturalidade funcional.

Por fim, nas *Considerações finais* destacamos a falha do DCEPA em ir além da retórica, concluindo que a superação das tensões exige a desobediência epistêmica, transformando o amazonizar (como verbo de ação) em um projeto de resistência e luta por um currículo enraizado nas realidades amazônicas.

1. Amazonizar a educação paraense: conhecer, amar e defender a Amazônia

O conceito de “amazonizar”, compreendido como verbo de ação, ganhou centralidade nas discussões do Sínodo da Amazônia³, e remete a um processo extenso e intenso de estudo e conhecimento da Amazônia, fundamentado na premissa de que é preciso conhecer para amar, proteger e defender o território (Oliveira, 2019). O ato de amazonizar, para a autora, representa um ato político, pedagógico e cultural que articula o compromisso ético com a preservação ambiental e a valorização dos saberes locais, emergindo como resposta às violências históricas sofridas pela região desde o período da invasão europeia.

O conceito de “amazonizar o currículo” é empregado neste trabalho como uma categoria de análise e práxis decolonial, fundamentada nas epistemologias do Sul (Santos, 2009) e na perspectiva da desobediência epistêmica (Mignolo, 2008).

Em Santos (2009), fundamentamos a urgência da amazonização na crítica ao pensamento abissal, que traça uma linha de invisibilidade entre conhecimentos legítimos (científicos/globais) e saberes subalternizados (tradicionais/originários/ribeirinhos). Por sua vez, Mignolo (2008) argumenta que a desobediência epistêmica como transformação política e social deve ser acompanhada por uma ruptura da colonialidade do saber e das demais matrizes que governam o mundo moderno.

A imposição de políticas curriculares no cenário nacional e estadual, frequentemente reproduz uma marginalização e invisibilização dos conhecimentos produzidos pelos povos originários. Nesse aspecto, Santos e Corrêa (2022) analisam as pedagogias outras que emergem na Amazônia rural-ribeirinha, e apontam para a necessidade de movimentos de resistência que promovam práticas educacionais decoloniais que operem fraturas epistêmicas no sistema moderno-colonial.

Camargo *et al.* (2022) contribuem para essa perspectiva defendendo que compreendamos o território em sua pluralidade e resistamos às propostas de hierarquização e padronização impostas pelas políticas curriculares, pensando ações e estratégias de combate a esse sistema.

³ Realizado em 2019, foi uma assembleia especial do Sínodo dos Bispos da Igreja Católica, convocada pelo Papa Francisco e realizada no Vaticano em outubro de 2019. Teve como tema “Amazônia: novos caminhos para a Igreja e para uma Ecologia Integral”, apontando para a região da Pan-Amazônia como ponto central, envolvendo cerca de 87 mil pessoas, incluindo indígenas, ribeirinhos e outras populações tradicionais de diversos países (Suess, 2019).

Aproximamos também o verbo amazonizar da pedagogia do amor em que “o diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens” (Freire, 1983, p. 83). Freire (1983, p. 45) entende o amor como ato de coragem, de compromisso com os oprimidos e de disposição para a transformação do mundo: “amar é um ato de coragem, jamais de medo”. Esse amor, enquanto princípio pedagógico, manifesta-se na escuta, no respeito e na valorização dos conhecimentos, práticas e identidades culturais como fundamentos da prática educativa.

Amazonizar a educação formal representa estabelecer um diálogo intercultural crítico com distintas matrizes culturais, em estrita consonância com as realidades opressoras que historicamente os povos amazônidas estiveram/ estão submetidos, para então refletirmos sobre práticas formativas que nos permitam, além de compreender os mecanismos de dominação implementados pelo sistema-mundo moderno-colonial, [...] assumindo a luta anticapitalista, antirracista, antipatriarcal (Cordeiro; Ribeiro; Pereira, 2023, p. 14).

Essa compreensão é a base para pensar o amazonizar enquanto uma pedagogia que emerge do território, para além do espaço geográfico, considerando todos os seres vivos e não vivos, suas experiências e modos de viver e ser no mundo Amazônia.

A amazonização é, portanto, um ato de insurgência em busca de um “currículo outro”, que se concretiza na perspectiva da interculturalidade crítica (Walsh, 2012), a qual não se limita em reconhecer a diversidade, mas exige a descolonização das estruturas curriculares e pedagógicas de poder presentes na Amazônia paraense. Avaliar o DCEPA sob esta lente significa verificar o quanto o documento permite ou inibe a necessária desobediência epistêmica para almejarmos um currículo mais amazonizado.

2. Educação em disputa: currículo e políticas públicas na Amazônia paraense

O chamado para amazonizar é necessário e urgente! Vivemos e continuamos a vivenciar um contexto histórico de exploração dos rios, das florestas e dos povos que compõem a Amazônia. A crise humanitária enfrentada pelos povos indígenas é um exemplo dessa realidade, que ainda persiste, mesmo diante das expectativas criadas pela eleição de um novo governo federal comprometido com a pauta socioambiental (Vilardi, 2024).

No contexto educacional, de 14 janeiro a 16 de fevereiro de 2025, indígenas de 22 etnias, quilombolas e movimentos populares ocuparam a sede da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA), em Belém, em protesto contra a extinta Lei n.º 10.820/2024, aprovada no final de dezembro (Boução; Batalha, 2025). A lei, que reformulou o Estatuto do Magistério Público, apresentava pontos controversos, como a omissão da garantia de continuidade do

Sistema Modular de Ensino (SOME) e Sistema Modular de Ensino Indígena (SOMEI), modalidades fundamentais para assegurar o acesso ao Ensino Médio (EM) regular/modular em comunidades, ribeirinhas, quilombolas, extrativistas e indígenas. Além disso, abria brechas e de maneira velada, a lei consentia a ampliação do ensino à distância, por meio do Centro de Mídias da Educação Paraense (CEMEP)⁴, com aulas transmitidas por plataformas digitais, tendo sido aprovada sem diálogo com as comunidades escolares, lideranças locais e pesquisadores da área (Basílio, 2025).

A Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) protocolou uma ação direta de inconstitucionalidade contra a lei, exigindo sua revogação e preservação dos programas SOME e SOMEI (Rocha, 2025). Depois de quase um mês de mobilização e articulação de indígenas, quilombolas, educadores e outros movimentos sociais, o governo cedeu e enviou à Assembleia Legislativa do Pará (Alepa) o projeto de revogação da lei. Em 12 de fevereiro de 2025, a revogação foi aprovada por unanimidade, representando uma vitória significativa e garantindo o retorno das políticas anteriores de proteção à educação escolar indígena (Boução; Batalha, 2025).

Apesar da vitória política, o avanço do CEMEP no estado do Pará continuou em ritmo acelerado, mesmo após a exoneração do Secretário de Educação do estado, Rossieli Soares⁵, um dos principais responsáveis pela criação do projeto.

Dados recentes mostram que o programa já está presente em 51⁶ dos 144 municípios paraenses, distribuídos em 379 localidades, um crescimento expressivo em poucos anos

⁴ “(...) responsável pela oferta da educação regular presencial mediada por tecnologia, uma alternativa para atender estudantes que vivem em regiões remotas do Pará e garantir que ninguém fique para trás (Rodrigues, 2024).” É assim que o site da Seduc/Pará define o modelo de ensino em que estudantes do ensino médio em regiões remotas do estado do Pará frequentam salas de aula on-line, diariamente, tendo o acompanhamento presencial de um professor mediador, que acompanha as aulas ao vivo dada pelos(as) professores(as) ministrantes, a partir de estúdios de transmissão, do centro de mídias em Belém, Pará.

⁵ Foi Ministro da Educação do governo Michel Temer (2018), secretário de Educação de São Paulo (2019-2022) e do Amazonas (2012-2016), e do Pará (2023-2025). Uma das reivindicações do movimento de ocupação da SEDUC foi sua exoneração, que só ocorreu no dia 14 de junho de 2025, sem explicações da motivação (Rocha, 2025). Principal articular da expansão do CEMEP, já havia implementado políticas semelhantes nos estados do Amazonas e São Paulo, defendendo o uso intensivo das tecnologias. Reportagem do *The Intercept* Brasil revelou contratos milionários de empresas de tecnologia, além de denúncias de censura em conteúdos críticos do CEMEP (Wilkson; Bordallo, 2025).

⁶ Passos e Hage (2025) definiram ciclos de expansão nos municípios. 1º ciclo de expansão - 31 municípios (2018-2023): Almeirim, Alenquer, Prainha, Placas, Uruará, Medicilândia, Vitória do Xingu, Pacajá, Gurupá, Chaves, Anajás, Breves, Melgaço, Curralinho, Bagre, Ponta de Pedras, São Sebastião da Boa Vista, Muaná, Portel, Santo Antônio do Tauá, São Miguel do Guamá, Cachoeira do Piriá, Viseu, Igarapé Miri, Baião, Moju, Tucuruí, Goianésia do Pará, Itupiranga, Paragominas e Dom Eliseu. 2º ciclo de expansão - 11 municípios (2024): Oriximiná, Óbidos, Faro, Juruti, Santarém, Belterra, Porto de Moz, Afuá, Cametá, São Felix do Xingu e Cumaru do Norte. 3º ciclo de expansão - 9 municípios (2025): Oeiras do Pará, São Caetano de Odivelas, Colares, Inhangapi, Altamira, Marabá, Piçarra, Rio Maria e Ourilândia do Norte.

(Passos; Hage, 2025). Embora o governo estadual apresente a modalidade como uma solução para garantir o acesso ao EM em áreas remotas, esse modelo de ensino é alvo de muitas críticas.

O principal ponto é a redução do papel do(a) professor(a) a mero mediador(a) do conteúdo, uma concepção que vai além de uma questão pedagógica, e revela uma disputa política sobre os sentidos da educação, e quem tem o direito de produzir conhecimento: pessoas distantes das realidades ribeirinhas, quilombolas, extrativistas e indígenas. As aulas transmitidas via satélite são elaboradas com base em uma realidade urbana. O(a) professor(a) mediador(a) torna-se alguém que apenas “acompanha as aulas”, perdendo sua autoridade pedagógica e sua autonomia. O projeto persiste, fundamentado, inclusive, na nova lei de reforma do EM (Lei nº 14.945/2024), que no artigo 35-B, inciso terceiro, modifica a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), definindo que:

§ 3º O ensino médio será ofertado de forma presencial, admitido, excepcionalmente, ensino mediado por tecnologia, na forma de regulamento elaborado com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino (Brasil, 2024, Art. 35-B).

Para entender o contexto dessas disputas, é necessário resgatar a história das políticas educacionais do Pará. O SOME, criado em 1980 e regulamentado em 2014 pela Lei Estadual nº 7.806, garante a oferta de EM na zona rural através de um sistema modular. Professores(as) circulam entre diferentes comunidades em períodos de módulos, ofertando disciplinas de forma intensiva, o que permite uma adaptação ao calendário e às realidades locais.

Já o CEMEP, antes Sistema Educacional Interativo (SEI), foi instituído pela resolução nº 202/2017 do Conselho Estadual de Educação do Pará, com o objetivo de ofertar o EM presencial mediado por tecnologia às comunidades sem escolas de nível médio, utilizando aulas ao vivo transmitidas de Belém (CEE-PA, 2017). Embora amplie o acesso, essa modalidade opera sob uma organização tecnicista, voltada para a transmissão de conteúdo, sem promover uma educação contextualizada (Matos; Reis; Couto, 2021).

O CEMEP reforça a exclusão e o distanciamento entre a escola e a comunidade. Conforme Matos, Reis e Couto (2021), a vasta extensão territorial do estado do Pará e as dificuldades logísticas não podem justificar a precarização da educação pública. É necessário investir em políticas educacionais que garantam o direito a uma formação integral, que respeite as especificidades e a diversidade dos povos amazônidas. Corrêa (2005) apresenta que a

educação ribeirinha ainda segue modelos de ensino urbano, excluindo o modo de vida, os saberes, a cultura dos povos ribeirinhos⁷.

O desafio está em romper com um currículo urbano-centrado, colonizador e descontextualizado, para construir uma educação crítica, emancipadora e comprometida com a vida e dignidade dos povos da Amazônia. Nesse sentido, passamos à análise do DCEPA.

3. Metodologia: como navegamos pelo documento curricular

Este trabalho tem uma abordagem de natureza metodológica qualitativa, por tratar-se de um processo indutivo que visa compreender os fenômenos de maneira mais ampla. Adotamos a análise documental, com base nos estudos de Cellard (2012), Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Lopes e Macedo (2013).

Cellard (2012) considera este tipo de análise como uma técnica de coleta de dados que favorece os estudos de determinado documento, ao representar um instrumento escrito, que tem significado de prova daquilo que representa, sejam fatos ou acontecimentos, considerando também que o documento é insubstituível.

No contexto da política desses documentos, baseamo-nos ainda na perspectiva Stephen Ball e Richarde Bowe acerca dos ciclos de políticas (educacionais) apresentadas em Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Lopes e Macedo (2013), ao defenderem que compreensão da política educacional a ser implementada abrange três diferentes contextos: o contexto de influência, que se dá em meio a relações de poder, nas quais os discursos políticos são disputados pelos grupos de interesse; o contexto da produção de textos, responsável por quem o produz, com a narrativa de populismo que é implementada no sentido de apresentar tais políticas às escolas ou à sociedade; e o contexto da prática, em que se abrem possibilidades para diferentes interpretações ou recriações de tais documentos políticos, dando sentidos e significados influenciados, podendo nem ser incorporados ou sendo praticados de maneira diferente.

O trabalho é orientado pela busca das presenças e ausências das especificidades ribeirinhas no DCEPA, ampliando o debate sobre o contexto educacional

7 Povos ribeirinhos (ou populações ribeirinhas) se referem às comunidades tradicionais que vivem às margens dos rios, lagos e igarapés, em diferentes localidades do território brasileiro, e se enquadram na categoria mais ampla de Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs), conforme reconhecido na Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT, Decreto n. 6.040/2007) (Brasil, 2007). Os povos ribeirinhos da Amazônia têm uma relação profunda e singular com os rios e florestas da Amazônia, cuja organização social, modos de subsistência, práticas culturais e formas de conhecimento estão profundamente vinculados aos ciclos das águas e da relação comunitária com a floresta e seus recursos.

ribeirinho/marajoara/paraense. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe, conforme CAAE 57888322.1.0000.5546.

Conforme Cellard (2012), chama de análise preliminar o processo de obter informações significativas que permitirão compreender o documento e considera cinco dimensões: os(as) autores(as); a autenticidade e confiabilidade; natureza do texto; o contexto; e os conceito-chave e a lógica interna do texto, as quais utilizamos como categorias de análise.

A fim de capturar a problemática específica da territorialidade e da decolonialidade, acrescentou-se a categoria analítica “ausência e presença”, inspiradas, sobretudo na sociologia das ausências proposta por Santos (2007), visando identificar os discursos que foram negados, silenciados e marginalizados pela racionalidade científica hegemônica. A análise desta dimensão ocorreu em duas etapas interligadas.

A primeira consistiu na análise da presença discursiva, por meio do mapeamento sistemático de todos os trechos do DCEPA que faziam menção explícita a termos como ‘ribeirinhos e ribeirinhas’, ‘Amazônia paraense’, ‘povos da floresta’, povos das águas’ ‘comunidades tradicionais’, ‘conhecimentos tradicionais’, ‘saberes tradicionais’ e ‘saberes locais’. A segunda etapa correspondeu à análise da ausência/presença estrutural, buscando evidências de mudanças na matriz curricular, na incorporação de saberes locais, propostas pedagógicas e perspectivas amazônicas do contexto ribeirinho.

Para garantir o rigor analítico, cada dimensão de Cellard (2012) e a categoria da ausência/presença, foi operacionalizada por meio de um protocolo de leitura sistemática. As seis dimensões foram transformadas em perguntas orientadoras (Quadro 1), que serviram como categorias de codificação inicial. Durante a leitura integral do DCEPA, cada trecho relevante era marcado e classificado conforme essas dimensões, gerando um quadro de registros que orientou as inferências posteriores. Assim, não apenas identificamos elementos explícitos do documento, mas também analisamos omissões, contradições e tensões internas entre texto, contexto e políticas curriculares.

Dimensão	Pergunta direcionadora
Autores ou Autoras	Quem foi ou foram os responsáveis pela produção do DCEPA? Como essas pessoas foram selecionadas?
Autenticidade e confiabilidade	Quem forneceu o documento? A pessoa ou pessoas que forneceram o documento garantem sua confiabilidade? O documento é autêntico?
Contexto	Qual o contexto político do município, estado e país quando o documento foi elaborado? Houve orientação da Secretaria de Educação do Estado do Pará para a construção desse documento?
Natureza	Esse documento tem validade? A validade foi determinada por quem ou pelo quê? O que caracteriza o documento? Qual o propósito do documento?
Conceito-chave e a lógica interna	Quais itens e eixos estruturam/organizam o texto? No que foi embasado a produção do documento?
Ausência e Presença	O DCEPA menciona os povos ribeirinhos da Amazônia? O DCEPA menciona e/ou apresenta propostas educacionais considerando a diversidade dos povos ribeirinhos da Amazônia? De que forma isso é abordado no documento?

Fonte: Autoria própria (2025).

Apresentaremos, a seguir, os resultados e discussões da análise do documento.

4. Resultados e Discussões: correntezas na navegação pelo DCEPA

Com relação à **autoria** do documento DCEPA, sua organização e elaboração iniciaram no ano de 2018, e publicação do ano de 2021, e traz como título “Documento Curricular do Estado Pará, etapa Ensino Médio, volume II”. O documento foi produzido por professores(as), pesquisadores(as) e especialistas da área da educação e demais áreas de ensino, que compõem a Coordenação da etapa chamada do Programa de apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC⁸) – EM, a Coordenação de Ensino Médio (COEM), a Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN) e a própria SEDUC-PA.

O documento é **autêntico e válido**, pois pode ser encontrado em formato de PDF (versão on-line) no site da SEDUC-PA, na aba do Novo Ensino Médio (NEM), que pode ser encontrado no *link*: (<https://www.seduc.pa.gov.br/novoensinomedio>), junto aos demais documentos referentes ao novo EM. Por isso, pode também ser considerado confiável.

⁸ Programa instituído pela portaria do Ministério da Educação, nº 331, de 5 de abril de 2018, e portaria nº 756, de 3 de abril de 2019, que estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para implementação da Base Nacional Comum Curricular, visando apoiar no processo de revisão ou elaboração e implementação dos currículos nas unidades de federação (Pará, 2021).

O DCEPA não possui validade determinada, uma vez que faz parte do projeto de transição da implementação do NEM na rede pública de ensino, no período de 2022 a 2024. Trata-se de um documento em que a elaboração começou no ano de 2018 e agora publicado, acompanhada dessa transição.

Em relação ao **contexto**, dois acontecimentos principais impactam a elaboração desse documento: a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, documento normativo que define “as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7), resultando em uma reformulação dos currículos de todas as etapas da educação básica e orientando a formação inicial e continuada de professores; e a chamada “reforma” do EM, através da Lei n.º 13.415/2017, através das alterações na LDBEN, que possibilita que o EM brasileiro diversifique o itinerário formativo dos(as) estudantes.

A BNCC é resultante de um conjunto de ações e reformas educacionais visando uma padronização curricular em todo o país, como justificativa de adequar a educação brasileira no cenário mundial e local. Lopes e Macedo (2013) destacam que os documentos curriculares nacionais são elaborados em um campo de conflitos, e sua implementação se dá em processos de negociação e lutas entre grupos rivais. No caso da implementação da BNCC, se deu em contexto de retomada das ideias neoliberais, atendendo, a partir do golpe de 2016 que resultou no impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff, às reformas empresariais e a dinâmica do capitalismo no Brasil, defendendo a homogeneização e centralidade do currículo, e a padronização dos conteúdos, aliados à pedagogia das competências (Ramos; Paranhos, 2022).

Shiroma, Campos e Garcia (2005) ajudam a compreender esse processo ao explicarem que os documentos da política nacional educacional são produtos de uma hegemonia discursiva que visa legitimar as reformas, como processo de colonização do discurso, em que termos como competências e habilidades soam como demanda imprescindíveis na sociedade. Nesse cenário, muitos conflitos são colocados em questão, principalmente na organização curricular em competências e habilidades, engessando o processo educacional centrado em competitividade e na eficiência, visando aliar a educação aos princípios e ideários neoliberais e da pós-modernidade, centrando o processo educativo na acomodação dos sujeitos e das relações sociais.

No que diz respeito ao NEM, no período da análise documental, estava em vigor para as turmas de 1ª série do EM em todo o país e, pretendia-se, que sua implantação, em 2024, ocorresse em todas as escolas e turmas do EM. Em sua proposta evidencia-se atrelamento do

que é proposto às cobranças advindas do mundo do trabalho. Define as aprendizagens que devem ser desenvolvidas em todas as etapas da Educação Básica pelos e pelas estudantes, e assim como os demais movimentos que visaram a reforma na educação, recebeu apoio de organizações alinhadas diretamente com organizações privadas, como o Instituto Unibanco e a Fundação Roberto Marinho, o CENPEC e o BID/BIRD (Negrão, 2020).

A adoção ao NEM e BNCC, assim como outras decisões no eixo educacional, estão ligadas à iniciativa privada em todo o território nacional. No contexto do estado do Pará, segundo Negrão (2020), o biênio 2019-2021 do Conselho Estadual de Educação (CEE) foi presidido por representantes do governo estadual e do setor privado da educação do estado. Além disso, especialmente para o EM, a partir de 2019, o estado do Pará firmou parcerias, através do Movimento EDUCA PARÁ, com uma agenda de aprendizagem que tinha como parceiros empresas privadas, como o Instituto Natura, Fundação Lemann, Parceiros da Educação, Fundação Itaú Social e Instituto Unibanco/Jovem de Futuro, levando a perspectiva do EM para a dinâmica empresarial, ancorada na Gestão de Resultados (Negrão, 2020).

Isso revela como o Estado do Pará tem se alinhado de forma acrítica às lógicas de mercado, colocando em segundo plano os princípios educacionais que deveriam orientar uma política pública comprometida com a superação das desigualdades sociais. Exemplo disso é a implementação do projeto SEI (CEMEP), que foi ferrenhamente criticado pelos movimentos sociais e pelo SINTEPP, que, com a proposta de levar o EM para as comunidades distantes do estado do Pará, vem sendo financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) enfraquecendo projetos educacionais socialmente referenciados (Negrão, 2020).

Com relação à produção dos documentos, no ano de 2018, a Secretaria de Estado de Educação do Pará, assinou um termo de cooperação técnica com o Ministério da Educação (MEC) e através da portaria n.º 649 instituiu os “Programa de apoio ao Novo Ensino Médio” para as Secretarias de Educação e suas escolas serem orientadas e subsidiadas na implantação do NEM (Pará, 2021) e o ProBNCC (Pará, 2021).

Após a criação dos programas, uma série de medidas foram implementadas, segundo a SEDUC-PA, no sentido de atender a necessidade do público escolar paraense, com o objetivo:

[...] de compor uma comissão de trabalho diversa, de modo que, múltiplas vozes e posicionamentos, pudessem ser levados em consideração, no sentido de se garantir não só o cumprimento legal-normativo [...] mas também, de se encontrar caminhos possíveis para se propor um ensino médio compatível com a realidade do Estado do Pará, sobretudo, dos seus sujeitos que fazem e se refazendo todos dos dias no cotidiano das escolas paraenses, nas múltiplas Amazônias que formam nosso território (Pará, 2021, p. 21).

O trecho acima retirado do próprio documento curricular dá ênfase às multiplicidades presentes no território paraense. Verificamos quais ações foram desenvolvidas nesse sentido, e além dos grupos de trabalho com as comissões formadas pelos programas implementados, realizaram no mês de abril de 2020, uma consulta pública on-line com os/as estudantes concluintes do Ensino Fundamental e matriculados/as no EM. A consulta foi realizada por meio de formulário on-line com perguntas acerca de informações pessoais, cor, raça ou etnia, município e escolaridade e abordou questões como as intenções ao cursar o EM, as dificuldades ou facilidades de aprendizado, as formas de avaliação, as áreas de conhecimento que se tem afinidade e da relação com os(as) professores(as).

A realização de consulta nesse formato explicita uma contradição entre o objetivo da escuta, considerando as multiplicidades do território paraense e as condições materiais de acesso à participação efetiva desses sujeitos. Povos ribeirinhos, quilombolas, indígenas e outras populações que habitam regiões de difícil acesso frequentemente enfrentam limitações estruturais graves, como a falta de internet de qualidade, ausência de equipamentos digitais e até mesmo instabilidade energética. Santos (2014), ao discutir o conceito de justiça cognitiva, lembra que não se trata apenas de reconhecer a existência dos saberes diversos, mas de criar condições para que esses saberes possam circular e serem ouvidos.

De modo geral, os documentos foram elaborados para o contexto do NEM, com objetivo de atender a três mudanças principais na Educação Básica para essa etapa de ensino: implementar a BNCC; flexibilizar o currículo do EM por meio dos Itinerários Formativos; e consequentemente ampliar a carga horária do EM.

Da análise da **natureza** do documento, o DCEPA, conforme já discutido no contexto de sua produção, tem como propósito implementar o Documento Curricular do Estado, fundamentado em uma proposta conceitual metodológica. Além disso, busca “apontar uma perspectiva sócio-histórica como referencial para ser pensada uma Formação Humana Integral para os estudantes paraense do Ensino Médio” (Pará, 2021, p. 33), que esteja articulada com a BNCC e NEM, a partir de uma proposta do Currículo de Ensino estruturado em duas nucleações formativas: Formação Geral Básica e Formação para o Mundo do Trabalho (Pará, 2021).

No entanto, essa articulação com a BNCC não está isenta de tensões, pois esta parte de um referencial de competências e habilidades que, em muitos aspectos, não dialoga com a concepção de formação humana integral defendida no DCEPA. Ramos e Paranhos (2022) apontam que, ao priorizar competências, a BNCC promove um currículo esvaziado que visa tornar os estudantes mais submissos ao mercado de trabalho.

Desloca-se, nesse sentido, o foco da formação crítica para a adaptação ao mercado. Lopes e Macedo (2013) ajudam a compreender essa incoerência ao explicar que o currículo é fruto de disputas de poder, em que discursos hegemônicos, como o das reformas neoliberais, acabam sendo incorporados nos textos oficiais buscando legitimar determinadas concepções de educação.

Assim, a vinculação do DCEPA à BNCC, ainda que uma exigência, revela um campo de disputa, em que temos, de um lado, a busca de adequação às normativas nacionais, e de outro, a tentativa de sustentar um projeto formativo mais amplo e alinhado à realidade sociocultural paraense. Em Shiroma, Campos e Garcia (2005) vemos que, os documentos políticos são elaborados em contexto em que diferentes significados podem ser atribuídos aos seus textos, o que abre espaço para que professores(as), escolas e redes de ensino interpretem e recontextualizem de forma crítica, em consonância com as demandas de suas realidades. No entanto, o discurso da BNCC permanece enraizado nas reformas educacionais e isso tem grande peso para o cenário educacional.

Segundo o documento, seus pressupostos teórico-metodológicos apoiam-se na concepção sócio-histórica que tem por base os estudos de Paulo Freire, quando entende a educação como processo de humanização que visa repensar práticas pedagógicas, buscando dar novos significados ao modo como a educação vem sendo difundida e vinculada "às políticas econômicas hegemônicas", ao formar estudantes com o objetivo de fornecer mão de obra qualificada aos interesses da sociedade capitalista (Pará, 2021).

A adoção de uma concepção sócio-histórico revela a intenção do documento em construir um currículo crítico e emancipador. No entanto, como argumenta Shiroma, Campos e Garcia (2005), essa concepção crítica entra em tensão com as políticas educacionais de viés hegemônico, que tendem a orientar para um currículo de competências e habilidades voltadas à empregabilidade e à flexibilidade produtiva. Percebemos um claro desafio em preservar a intencionalidade de um currículo que considere a diversidade dos povos da Amazônia Paraense.

A organização do DCEPA se constitui em dois núcleos propostos no documento como indissociáveis: A Formação Geral Básica, que é a consolidação das aprendizagens compostas pelas áreas de conhecimento que estão organizadas em Campos de Saberes e Práticas de Ensino; e a Formação para o Mundo do Trabalho, que organiza os Projetos Integrados de Ensino de Área, os Campos de Saberes e Prática Eletivos e o Projeto de Vida (Pará, 2021).

O documento adota também a concepção de trabalho como princípio educativo, defendendo que o currículo precisa superar a compreensão entre trabalho manual e intelectual

visando contribuir com uma educação crítica, autônoma e democrática. Essa abordagem é criticada por Ramos e Paranhos (2022, p. 84) quando apontam a necessidade de os(as) estudantes desenvolverem uma concepção histórica e dialética de mundo, ao não se flexibilizarem as instabilidades do mercado de trabalho, e a assumirem uma perspectiva crítica de compreensão das desigualdades sociais como “produto das relações sociais de produção”.

O trecho a seguir evidencia uma tensão significativa entre as concepções de educação que orientam a BNCC e o DCEPA, ao dizer que “embora os documentos da BNCC e o DCEPA sejam diferentes quanto à concepção de educação e de ensino, conservam alguns aspectos estruturantes em função do ordenamento constitucional, legal e normativo da Reforma de 2017” (Pará, 2021, p. 32). Ao reconhecer as diferenças conceituais, o DCEPA, ainda assim, opta por manter uma estrutura centrada em competências e habilidades, alinhada às políticas nacionais e às avaliações externas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica:

Essa decisão deu-se, ainda, com base na organização das atuais políticas nacionais destinadas ao ensino médio, que se organizam a partir de matrizes de referência por competências e habilidades. A exemplos disso, temos o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Prova SAEB, que integra a política de avaliação externa do país (Pará, 2021, p. 32).

Essa escolha, embora justificada por exigências normativas, pode reforçar uma visão tecnicista e padronizadora do ensino, limitando a autonomia pedagógica e o potencial crítico e transformador, principalmente em contextos socioculturalmente diversos. Essa tensão é explicitada por Ramos e Paranhos (2022, p. 80), ao identificarem que a BNCC e o NEM retomam a pedagogia das competências com ainda maior força que nos anos 1990, transformando o currículo em um “espaço de experiências e manifestação de narrativas”, no qual “os conhecimentos [...] são substituídos por competências a serem desenvolvidas, cuja finalidade precípua é tornar os/as estudantes empregáveis, flexíveis e resilientes”.

Nesse sentido, cabe-nos refletir se essa decisão expressa apenas uma adequação normativa ou uma forma de resistência e negociação por parte do grupo que elaborou o documento. A leitura crítica desse cenário considera que os documentos oficiais “não são objetos para consumo passivo, mas produtos abertos a múltiplas leituras e interpretações” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 248). A manutenção das competências e habilidades pode, então, ser lida como uma estratégia de sobrevivência institucional, mesmo em um cenário de forte regulação, o que sugere que o DCEPA não aderiu de forma acrítica à reforma de EM.

Outra característica do documento é conceituação dos Princípios norteadores da Educação Básica, que segundo consta no DCEPA “nor-teia o trabalho pedagógico, e toda a arquitetura educacional incentivada pela legislação que estabelece o Novo Ensino Médio” (Pará, 2021, p. 43), sendo: Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo; Educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica; e Interdisciplinaridade e contextualização no processo ensino-aprendizagem.

Os princípios norteadores trazem a importância de os povos da floresta, grupo que contempla os povos ribeirinhos, serem contemplados na implementação das políticas educacionais, ao considerar que “[...] construir um documento considerando as realidades locais, implica refletir sobre toda a sua constituição e a diversidade de seus grupos historicamente colocados à margem da sociedade” (Pará, 2021, p. 44).

Observa-se que essa é uma tentativa de diminuir o impacto das mazelas causadas pelas contrarreformas do NEM e BNCC, na (ausência de) formação dos(as) estudantes. O que se espera de uma proposta curricular de resistência, é que coloque em ação o diálogo freireano tendo como pauta as realidades locais, suscitando reflexões acerca das concepções nos contextos históricos e nas territorialidades dos sujeitos aprendentes pautados na realidade vivida e experimentada (Freire, 1983; Lima; Andrade, 2010).

Da dimensão **conceitos-chave e lógica interna do texto**, olhamos inicialmente para a organização do documento, estruturado em seis sessões, as quais já discutimos anteriormente: 1) O processo de construção do documento curricular do estado do Pará e o novo EM; 2) Concepção de Currículo; 3) EM: concepção e organização curricular; 4) nova perspectiva curricular no EM: formação geral básica e formação para o mundo do trabalho; 5) As modalidades de ensino e as formas de oferta do NEM no Pará; e 6) A organização do trabalho pedagógico no NEM do Pará.

Entendemos que a escolha dos conteúdos no EM é predominantemente no intuito de formar pessoas capazes e competentes, com vistas a atender os setores produtivos interesses do mercado capitalistas (Ramos; Paranhos, 2022), portanto, não é surpresa que a educação que busque uma um processo formativo intelectual, cultural, fique em segundo plano.

A análise preliminar nos permitiu constatar que o documento foi produzido e está sendo implementado em um cenário de disputa de qual modelo de sociedade e de educação se quer para o país e para o estado do Pará. A disputa explícita no documento, conforme podemos constatar nos excertos transcritos anteriormente, não pode passar despercebida. Se, por um lado, nos preocupa a possibilidade de que nesse cenário que vivemos em anos anteriores (2019 –

2022) - ultra direita no poder, pandemia, contrarreformas – de disputa do currículo, nossas pautas de lutas, nossas narrativas e conceitos tão duramente construídos, sejam apropriados e justifiquem práticas escolares que, no máximo podem se caracterizar, como educação intercultural funcional. Por outro, pode nos anunciar, que a opção encontrada nessa construção dos documentos orientadores educacionais do Pará esteja se caracterizando como brechas encontradas ou as fissuras construídas, consonante com Mignolo (2008), que caracterizem a desobediência epistêmica tão necessária nos tempos atuais.

Para direcionar nosso olhar para a educação ribeirinha, acrescentamos uma dimensão de análise na metodologia de Cellard (2012): **a ausência e a presença**, buscando se e como o DCEPA menciona e/ou apresenta propostas educacionais considerando a diversidade dos povos ribeirinhos da Amazônia.

O documento faz referência aos povos ribeirinhos, assim como aos demais povos e comunidades tradicionais do estado do Pará. Dentre os princípios norteadores da educação paraense, constam considerações acerca da diversidade cultural da região amazônica, onde coexistem diferentes etnias indígenas, comunidades quilombolas, populações ribeirinhas, comunidades rurais e urbanas. Buscamos entender se a presença dos povos historicamente subalternizados nas políticas educacionais, vem de suas vozes, e não a voz do outro(a) falando por eles(as), um dos preceitos para se efetivar a desobediência epistêmica de Mignolo (2008), que a defende como forma de questionar a hegemonia dos saberes ocidentais frente a outras formas de saberes, como os saberes ribeirinhos.

No que se refere às propostas educacionais, observa-se que, entre as competências (das principais controvérsias do documento) previstas para a área de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas, há uma habilidade que menciona de forma específica e pontual os povos ribeirinhos, reconhecendo a construção de um currículo que dialogue com as realidades locais.

PAEM13CHS101) Identificar e analisar os diferentes sujeitos da Amazônia: povos da floresta (ribeirinhos, indígenas, caboclos, seringueiros, castanheiros, garimpeiros, agroextrativistas e quilombolas), de áreas urbanas e rurais; com vistas a entender os fenômenos/processos que se apresentam no tempo e no espaço, os quais expressam a interculturalidade da Amazônia paraense (Pará, 2021, p. 345-346).

O texto cita a “interculturalidade da Amazônia paraense” como forma de expressão para as representações geradas pelos diferentes grupos. No entanto, a interculturalidade para ser ferramenta de transformação precisa se distanciar da abordagem assimilacionista (Candau, 2008), que reconhece as diferenças existentes na Amazônia paraense, mas não centraliza os problemas reais vividos por esses povos, consequência do modelo de sociedade centrado no

capitalismo, que inferioriza os povos originários enquanto continua a explorar nossa natureza, nosso oxigênio, nossa vida. A interculturalidade na educação paraense precisa tornar-se ferramenta de ação social e política (Walsh, 2012), de modo que os povos amazônicos sejam capazes de compreender as formas de colonização sofridas e confrontem esse modelo violento e colonial de subalternização.

Considerando a desobediência epistêmica de Mignolo (2008) que orienta nossa busca pelo amazonizar, identificamos que a mera inclusão de temas e termos no currículo não basta, e é necessário que os próprios saberes, identidade e territorialidades ribeirinhas sejam o ponto de partida e a matriz fundante da educação.

Esse cenário controverso é apresentado, por exemplo, no avanço do CEMEP no estado do Pará, que ignora completamente as dimensões da interculturalidade. A crítica de Matos, Reis e Couto (2021) é contundente: o CEMEP adota uma perspectiva funcionalista e tecnicista, que reduz a educação à transmissão de conteúdos e ignora as dimensões culturais, históricas e sociais das comunidades.

Resistir ao projeto de colonialidade na educação escolar paraense implica um compromisso epistêmico, ético, político e social na construção de um currículo que dialogue com os modos de vida e diferentes complexidades do contexto ribeirinho amazônico (Santos e Corrêa, 2022). Na Área de Conhecimento Matemática e Suas Tecnologias, há menções aos diversos povos que vivem no campo, relatando situações-problema que podem ser investigadas nesta área de conhecimento:

EMIFMAT07) - Identificar, Investigar e analisar situações-problema relacionadas à vida do campo (regiões de florestas, ribeirinhos, agropecuária, agricultura, quilombolas, entre outros) com o auxílio de conhecimentos matemáticos relevantes no enfrentamento dessas situações, elaborando modelos para sua representação (Pará, 2021, p. 434).

Na continuidade, não há possibilidades de como isso pode ser feito. Por isso, para além de menções formais a esses grupos sociais, é necessário problematizar como tais referências se concretizam na prática pedagógica, para que não se tornem apenas enunciados simbólicos, sem alterar a estrutura curricular que, conforme Ramos e Paranhos (2022) reduz a processo educativo à uma lógica de desempenho. Nesse contexto, incluir situações-problema devem estar articulados a uma abordagem que permita os(as) estudantes compreenderem as causas estruturais de suas problemáticas, como os conflitos fundiários, o avanço do agronegócio, as políticas predatórias de desenvolvimento.

Vale ressaltar que esse cenário é corroborado pelas denúncias feitas por Wilkson e Bordallo (2025) em reportagem no *The Intercept* Brasil a respeito das denúncias de censura em conteúdos do CEMEP, nos quais temas como ditadura militar, escravidão e política eram revisados por um “sensibilista” antes da veiculação. A proposta de “educação das telas” reforça a adoção de um projeto de educação hegemônica e colonialista que silencia as territorialidades amazônicas e precisa ser combatido (Camargo *et al.*, 2022)

Dessa forma, torna-se ainda mais urgente praticarmos e lutarmos para o ideal de educação que defendemos: amazonizar o currículo, reconectando a educação às lutas, saberes e memórias dos povos da Amazônia Paraense. Ao tratar da realidade dos povos ribeirinhos, o currículo deve se constituir como espaço de leitura crítica do mundo, valorizando os saberes locais e articulando-se aos conhecimentos científicos, de modo que o(a) estudante possa conhecer e intervir no contexto em que vive. Se o DCEPA propõe uma perspectiva sócio-histórica, precisa garantir a participação ativa das comunidades na execução de sua proposta curricular e não apenas uma diretriz formal.

Considerações finais

O presente estudo analisou criticamente o Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA), com o objetivo de mapear as presenças e ausências das especificidades da educação escolar ribeirinha. Os achados revelam uma contradição estrutural que define os limites do documento, e, por extensão, da política curricular paraense.

A análise demonstrou que o DCEPA expressa a diversidade ribeirinha em um plano discursivo. A presença dos povos ribeirinhos revelou-se restrita a menções pontuais, evidenciando a ausência de uma integração crítica e transformadora de seus saberes e modos de vida, e, conseqüente falha em se traduzir em presença estrutural.

O documento oscila entre a potência do discurso freireano e a limitação estrutural da BNCC e do NEM⁹. O principal limite identificado é a manutenção da colonialidade do saber, onde o currículo padronizado impede a emergência de epistemologias territoriais. A superação desses limites passa pela materialização da urgência de amazonizar o currículo. O termo é elevado a um verbo de ação e práxis decolonial, implicando a defesa intransigente de modelos pedagógicos territorializados, a desobediência epistêmica a concepções pautadas nas lógicas

⁹ Embora vigente parcialmente, com a sanção da Lei nº 14.945/2024, que tem sua implementação gradual neste ano de 2025, a nova lei mantém seu alinhamento à BNCC.

mercadológicas (como o CEMEP), e, sobretudo, a inserção dos saberes dos povos ribeirinhos como matriz fundante da política educacional.

É na amazonização que o compromisso político deste estudo se concretiza, apontando caminhos para uma educação verdadeiramente emancipatória na Amazônia paraense. A luta por uma educação crítica e transformadora na Amazônia exige, portanto, não apenas a reforma política, mas uma ruptura epistemológica que coloque a identidade e as vivências dos povos ribeirinhos no centro da produção do conhecimento escolar.

Referências bibliográficas

BASÍLIO, A. L. Crise na educação indígena: entenda por que dezenas de povos ocupam a Seduc no Pará. **Carta Capital**, 2025. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/crise-na-educacao-indigena-entenda-por-que-dezenas-de-povos-ocupam-a-seduc-no-para/>. Acesso em: 14 maio 2025.

BOUÇÃO, C.; BATALHA, A. **Parlamento paraense aprova revogação da Lei nº 10.820 após mobilização de indígenas e educadores**. Portal da Assembleia Legislativa do Pará. 12 de fevereiro de 2025. Disponível em: <https://www.alepa.pa.gov.br/Comunicacao/Noticia/10735/parlamento-paraense-aprova-revogacao-da-lei-n-10820-apos-mobilizacao-de-indigenas-e-educadores>. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.040 de 7 de fevereiro de 2007**. Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, Presidência da República, 2007.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9394/1996 (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional) a fim de definir diretrizes para o ensino médio. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114945.htm. Acesso em: 14 jun. 2025.

CAMARGO, L. M.; HAGE, S. A. M.; GOMES, R. K. S.; FIGUEIREDO, A. M. Diversidade sociocultural e currículo nas Amazônias: desafios no enfrentamento à monocultura das mentes. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 238–261, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54813>. Acesso em: 21 nov. 2025.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e Educação: Desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M.(orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 13-37.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012. p. 295-316.



CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ (CEE-PA). **Implantação do Sistema Educacional Interativo – SEI**. Parecer nº 205/2017-CE/PA. Conselho Estadual de Educação do Pará, Belém, 2017.

CORDEIRO, A. S. C.; RIBEIRO, A. C.; PEREIRA, A. A. (Orgs.). **Amazonizar: Educação, Pesquisa e Cultura**. Curitiba: CRV, 2023.

CORRÊA, S. R. M. Currículo e saberes: caminhos para a educação do campo multicultural na Amazônia. In: HAJE, Salomão Mufarrej (org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas do Pará**. Belém: Gutemberg, 2005. p. 163-195.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIMA, M. A. R.; ANDRADE, E. R. G. Os ribeirinhos e sua relação com os saberes. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 38, n. 24, p. 58-87, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4027>. Acesso em: 12 maio 2025.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do Currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MATOS, C. C., REIS, M. E., COUTO, J. J. O Sistema Educacional Interativo e as Perspectivas de Formação Humana dos Alunos do Ensino Médio das Comunidades Rurais do Estado do Pará. **Revista Contexto e Educação**, Unijuí, n. 114, ano 36, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2021.114.332-350>. Acesso em: 14 abr. 2025.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**. n. 34, p. 287-324, 2008.

NEGRÃO, A. R. M. N. **A Regulamentação e as Primeiras Ações de Implementação da Reforma do Ensino Médio pela Lei Nº 13.415/2017 no Estado do Pará**. 2020. 219 f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

OLIVEIRA, F. M. S. **Epistemologia (s) Ribeirinha(s): a educação marajoara em foco**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021.

OLIVEIRA, M. O sínodo para a Amazônia e a invenção do verbo amazonizar. **Amazonas Atual**, 01 de maio de 2019. Disponível em: <https://amazonasatual.com.br/o-sinodo-para-a-amazonia-e-a-invencao-do-verbo-amazonizar/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Documento Curricular do Estado do Pará – etapa Ensino Médio: Volume II**. Belém: SEDUC-PA, 2021. 646 p.

PASSOS, F. G.; HAGE, S. CEMEP em 2025: Nova expansão e a necessidade de resistência unificada. **Amazônia Latitude**, 08 de abril de 2025. Disponível em: <https://www.amazonialatitude.com/2025/04/08/cecep-2025-nova-expansao-cecep-necessidade-resistencia-unificada/>. Acesso em: 12 jun. 2025.

RAMOS, M.; PARANHOS, M. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71–88, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i34.1488>. Acesso em: 11 mar. 2025.

ROCHA, E. Rossieli Soares anuncia saída da Secretaria de Educação do Pará. **O Liberal**, Belém, 14 de junho de 2025. Disponível em: <https://www.oliberal.com/para/rossieli-soares-anuncia-saida-da-secretaria-de-educacao-do-para-1.978046>. Acesso em: 6 jul. 2025.

RODRIGUES, B. Estado garante internet e educação de qualidade para alunos da rede estadual da zona rural com 'Kits Bora Estudar'. **Secretaria de estado de educação**, 17 de julho de 2024. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/noticia/13314-estado-garante-internet-e-educacao-de-qualidade-para-alunos-da-rede-estadual-da-zona-rural-com-kits-bora-estudar>. Acesso em: 26 de jan. 25.

SANTOS, B. S. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, A. C. F.; CORRÊA, M. S. R. Estudos decoloniais: pedagogias outras no contexto rural-ribeirinho amazônico. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 36, p. 1051–1071, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1629>. Acesso em: 20 nov. 2025.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Santa Catarina, v. 23, n. 2, p. 427–446, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 2 maio 2025.

SUESS, P. A proposta do Papa Francisco para o Sínodo Pan-Amazônico de 2019: sinodalidade, missão, ecologia integral. **Perspectiva Teológica**, Belo Horizonte, v. 51, n. 1, p. 15-30, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20911/21768757v51n1p15/2019>. Acesso em: 26 jan. 2025

VILARDI, G. Garimpo e barbárie: uma história de genocídio e de luta dos Yanomami. **Vatican News**, 07 de março de 2024. Disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/mundo/news/2024-03/garimpo-barbaerie-historia-genocidio-luta-yanomami.html>. Acesso em: 5 jun. 2025.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WILKSON, A.; BORDALLO, A. Pará gasta meio bilhão com grupo ligado a doador de campanha de secretário de educação. **The Intercept Brasil**, 12 de fevereiro de 2025. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2025/02/12/para-educacao-secretario-contratos/>. Acesso em: 17 maio 2025.



Avaliação e Tecnologias Digitais: política curricular, percepções e desafios no contexto mato-grossense

Assessment and Digital Technologies: curriculum policy, perceptions, and challenges in the Mato Grosso context

Eveline Ferreira de Moraes¹

Ana Lara Casagrande²

Resumo:

As políticas curriculares estaduais do Brasil, especialmente para o Ensino Médio após a instituição da Lei n.º 13.415/2017, integram um movimento maior articulado às diretrizes nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em Mato Grosso (MT), destaca-se a adoção de um Sistema Estruturado de Ensino (SEE), com forte centralidade em avaliações externas e no uso de Tecnologias Digitais (TD) tanto como apoio pedagógico quanto mecanismo de controle e responsabilização. O estudo, desenvolvido em uma escola estadual de Cuiabá/MT no ano de 2024, metodologicamente, por meio de grupo focal com 10 docentes do Ensino Médio, objetivou analisar suas percepções sobre avaliação, TD e os efeitos das políticas curriculares em sua prática pedagógica. Os resultados indicam que os docentes relataram limitações das avaliações externas, apontando que muitas vezes desconsideram contextos e necessidades reais dos estudantes e priorizam índices e competitividade em detrimento da aprendizagem significativa. Apontou-se também desafios na integração das TD, devido às desigualdades de acesso e uso restrito. A análise conclui que avaliações e uso de TD têm servido mais à produção de resultados e controle que ao desenvolvimento educacional, e defende currículos e avaliações orientados pelas finalidades educativas e pela formação integral dos estudantes, especialmente das escolas públicas.

Palavras-chave: Avaliação; Tecnologia digital; Política curricular.

Abstract:

State curriculum policies in Brazil, especially for Upper Secondary Education following the enactment of Law No. 13,415/2017, are part of a broader movement aligned with national guidelines such as the National Common Curricular Base (NCCB). In Mato Grosso (MT), the adoption of a Structured Teaching System (STE) stands out, with a strong focus on external assessments and the use of Digital Technologies (DT) both as pedagogical support and as mechanisms for control and accountability. This study, conducted at a state school in Cuiabá/MT in 2024, methodologically used a focus group with XX High School teachers to analyze their perceptions regarding assessment, DT, and the effects of curriculum policies on their pedagogical practice. The results indicate that the teachers reported limitations of external assessments, noting that they often disregard the real contexts and needs of students and prioritize scores and competitiveness over meaningful learning. Challenges in integrating DT were also highlighted, mainly due to inequality of access and restricted use. The analysis concludes that assessments and the use of DT have served more for producing results and control than for

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Docente da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Mato Grosso (SEDUC/MT), Brasil; Membro do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação (LÊTECE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMT). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4150-5318>. E-mail: line.fmoraes@gmail.com.

² Doutora e Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Brasil; Professora Adjunta da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Departamento de Ensino e Organização Escolar (DEOE), Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMT). Vice líder do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação (LÊTECE), vinculado ao Instituto de Educação da UFMT. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6912-6424>. E-mail: analaracg@gmail.com.



educational development and advocates for curricula and assessments oriented by educational aims and the holistic development of students, especially in public schools.

Keywords: Assessment; Digital Technology; Curriculum policy.

Introdução

As políticas curriculares estaduais do Brasil, especialmente no Ensino Médio, não podem ser compreendidas isoladamente, mas como parte de um movimento mais amplo que envolve orientações nacionais e tendências internacionais. A reforma instituída pela Lei n.º 13.415/2017, subsidiada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidencia a estratégia de estabelecer um currículo basilar para o país como forma de garantir aprendizagens essenciais, afirma-se. No caso de Mato Grosso, esse cenário se materializa na adoção de um Sistema Estruturado de Ensino (SEE), na centralidade das avaliações externas e no investimento em Tecnologias Digitais (TD) para mediação pedagógica e monitoramento do desempenho.

As conexões entre currículo e avaliação se tornam evidentes quando se busca examinar a qualidade e a adequação dos programas curriculares que fundamentam o trabalho das instituições de ensino. Um exemplo é citado por Bauer (2020), quanto à primeira tentativa de avaliação formal realizada nos Estados Unidos, em 1845, na cidade de Boston, cujo objetivo era avaliar o desenvolvimento curricular nas escolas. Esse episódio é significativo porque deu início a uma longa tradição de utilizar os resultados dos estudantes como principal fonte de dados para avaliar o que seria o sucesso (ou não) das escolas.

Com o objetivo de analisar como os docentes do Ensino Médio da rede estadual de Mato Grosso percebem a avaliação, a TD e os sentidos construídos a partir das diretrizes das políticas curriculares em seu trabalho em sala de aula – BNCC e Documento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso (DRC-MT/EM) –, este estudo foi desenvolvido. Ele provém de pesquisa de Mestrado em Educação, desenvolvida junto ao grupo de pesquisa Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação (LÊTECE), a partir de dados produzidos em sessões de grupo focal com docentes atuantes no Ensino Médio.

Destaca-se a relação da avaliação com as alterações curriculares estabelecidas no âmbito do Novo Ensino Médio (NEM), cujos desdobramentos se manifestam nas práticas pedagógicas docentes. Para discutir o tema, este texto está organizado nesta introdução; nas seções “Um Ensino Médio para as juventudes da cultura digital” e “Avaliação educacional como implicação das políticas curriculares e reformistas: concepções e tendências”, em que são apresentados os referenciais teóricos que fundamentam a discussão. A seção, “O contexto mato-grossense”,

descreve o cenário em que a pesquisa se insere. Em “Metodologia”, explicita-se o percurso metodológico adotado para a coleta e análise dos dados. Na sequência, a seção “Percepções docentes acerca das Tecnologias Digitais no processo avaliativo” reúne a análise e discussão dos resultados. Por fim, vêm as considerações finais.

1. Um Ensino Médio para as juventudes da cultura digital

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, destina-se principalmente a jovens de 15 a 17 anos, apesar dessa faixa etária não ser homogênea, devido à fatores como reprovações e/ou abandono escolar, que resultam em distorções de idade/série. Faz-se necessário compreender quem é o público-alvo da referida etapa de Ensino. Por compreender a heterogeneidade dos estudantes dessa etapa da Educação brasileira, abordamos por juventudes, no plural, para destacar a diversidade desse público. Considera-se necessário grifar o reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos, cujas demandas sejam consideradas na formulação das políticas educacionais.

Carneiro (2012, p.22) discute o Ensino Médio brasileiro, considerando as características do público-alvo desta etapa do ensino, as juventudes. O autor tece críticas à forma como a mídia e a sociedade constroem uma imagem idealizada, retratando-a como um período de transição de “não criança e quase adulto”. Percebe-se a importância de reconhecer a identidade das juventudes, uma vez que reduzi-las a uma condição “entre” representa um menosprezo, resultando em uma imprecisão identitária.

Savage (2009) defende que a juventude deve ser reconhecida como um período de direitos, desejos e projetos, e não só como fase de transição. O autor enfatiza sua diversidade, influenciada por diferentes contextos sociais, justificando o uso do termo no plural, juventudes, para evidenciar as várias formas de ser jovem em um país diverso.

Visando compor um documento norteador para a construção dos currículos para as juventudes, estabelecendo aprendizagens essenciais, a BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018) reconhece a necessidade de estruturar uma escola que acolha as diversidades e garanta uma formação alinhada aos trajetos e histórias individuais dos estudantes.

Para tanto, as políticas curriculares, que estão atreladas à reforma instituída pela Lei n.º13.415/2017 (Brasil, 2017), determinam princípios, tais quais o projeto de vida e o protagonismo juvenil, como forma de proporcionar ao estudante diversas trajetórias educacionais supostamente alinhadas às suas escolhas pessoais. Cabe entender os obstáculos

enfrentados pelos jovens, especialmente devido às desigualdades e à falta de recursos e oportunidades, aspectos que precisam ser considerados com atenção.

Sob a perspectiva das TD que permeiam e influenciam a cultura contemporânea, a BNCC (Brasil, 2018), ao estabelecer as aprendizagens essenciais, apresenta, como uma de suas Competências Gerais, a proposta de que as TD sejam compreendidas, utilizadas e criadas de maneira crítica, ética, reflexiva e significativa no contexto das diversas práticas sociais, incluindo as escolares. Salva (2016) destaca que, apesar da familiaridade dos jovens com as TD, existe um distanciamento entre seu uso cotidiano e o uso escolar, apontando a formação docente como fator ímpar diante das deficiências existentes, com ênfase nas políticas educacionais.

Soma-se aos empecilhos para a incorporação das TD no âmbito pedagógico a questão da infraestrutura. Estudos de Lemos (2021) e Casagrande (2021), realizados durante a pandemia, destacam problemas como a falta de equipamentos e de conexão. Apesar do potencial das TD para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, colaborativo e interativo, existem barreiras que limitam o seu alcance, como a desigualdade no acesso a dispositivos digitais e à internet (conectividade).

A pandemia de Covid-19 evidenciou fragilidades estruturais do ensino público frente às TD, destacando a necessidade de mobilizá-las para diminuir, e não ampliar, as desigualdades educacionais entre os jovens, especialmente entre as juventudes das escolas públicas. Da mesma forma, espera-se que a avaliação educacional cumpra seu papel de acompanhar o progresso dos estudantes e orientar ações para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Como destaca Lévy (1999), mobilizar as TD na Educação sem alterar os modos de avaliar seria como inchar os músculos da escola sem desenvolver seu cérebro. Urge que a avaliação, nesse contexto, acompanhe as transformações da cultura digital. Na seção seguinte ela será explorada.

2. Avaliação educacional como implicação das políticas curriculares e reformistas: concepções e tendências

A avaliação é considerada fundamental no processo educativo, pois, integrada ao planejamento, permite acompanhar o progresso dos estudantes e orientar o ajuste das práticas docentes às necessidades das turmas (Freitas *et al.*, 2014; Luckesi, 2021; Vasconcellos, 2005) e é considerada indissociável do currículo (Bauer, 2020).

Cumprе enfatizar que as políticas curriculares resultam de múltiplas articulações entre demandas provenientes de comunidades de diversos setores, como equipes técnicas

governamentais, setor empresarial, partidos políticos, associações, instituições e diversos grupos ou movimentos sociais. A partir dessas articulações, formam-se grupos políticos e são construídos diferentes sentidos e significados para o currículo (Lopes, 2017). O que influencia em como a avaliação é concebida.

Considera-se que a redução da avaliação a instrumentos padronizados e quantitativos limita a compreensão da complexidade educativa, podendo priorizar comparações inadequadas, o que prejudica análises mais profundas e valoriza menos a formação integral dos estudantes. No contexto das recentes transformações na política educacional brasileira direcionadas ao Ensino Médio, não se pode perder de vista esse papel primordial da avaliação, que, em sua essência, na perspectiva deste texto, tem como finalidade aprimorar tanto o processo de ensino quanto o da aprendizagem (Freitas *et al.*, 2014; Luckesi, 2021; Vasconcellos, 2005).

Retoma-se a noção das políticas curriculares, especificamente, terem desdobramentos na avaliação. Bauer (2020) afirma que o desenvolvimento e a história da avaliação educacional destacam sua estreita relação com o currículo desde os primeiros registros. A autora cita o contexto europeu, indicando que as primeiras avaliações conhecidas foram conduzidas por comissões especiais, que buscavam analisar o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas, tendo o currículo como foco central.

Um aspecto a ser destacado, então, diz respeito à importância da compreensão de que as políticas curriculares estão intrinsecamente ligadas à discussão da avaliação. Bauer (2020, p.15) considera que: “O desencontro entre algumas das indicações teóricas sobre os caminhos a serem seguidos pelas políticas de currículo e as implicações dessas avaliações³ na determinação do trabalho proposto nas redes de ensino deveria ser enfrentado”.

Luckesi (2021) define avaliação como investigação da qualidade da realidade e ressalta que as decisões baseadas nos resultados não fazem parte do ato avaliativo, mas cabem aos gestores a administração desses resultados. O autor enfatiza que a principal função da avaliação deve ser fornecer informações para promover a aprendizagem dos estudantes. Essas informações orientam decisões pedagógicas para melhorar o ensino e o desenvolvimento dos estudantes, mas, frequentemente, as avaliações – especialmente as externas – têm priorizado a responsabilização dos docentes, deixando de lado abordagens mais contextualizadas e formativas.

³ A autora faz referências às avaliações externas em larga escala, focadas no desempenho do aluno, que tendem a determinar habilidades de competências a serem avaliadas.

A crescente centralidade das avaliações externas na política educacional brasileira é objeto de crítica por diversos autores. Horta Neto (2014), por exemplo, ao analisar a trajetória das políticas avaliativas entre os anos 1990 e 2012, argumenta que o foco estatal tem se voltado cada vez mais para os resultados obtidos em testes padronizados, deixando em segundo plano os processos educativos. Essa lógica de responsabilização (*accountability*), ao ranquear escolas e docentes com base em desempenho, reforça a meritocracia e transforma os testes em um fim, promovendo competição e ofuscando os objetivos formativos da educação.

Essa lógica está alinhada a pressupostos neoliberais. Gentili (1998) e Friedman (1984) observam que, nesse paradigma, a escola é convocada a funcionar segundo critérios de eficiência, produtividade e mérito individual. A avaliação, nesse cenário, é instrumentalizada para legitimar recompensas e punições.

Em contraponto a essa lógica, Vasconcellos (2005, p. 11) propõe uma reconfiguração radical da avaliação, por meio de uma “práxis transformadora”, que privilegie o diálogo, a escuta e a intencionalidade pedagógica. Segundo o autor, as práticas avaliativas tradicionais, centradas na nota e na exclusão, não contribuem para a formação de sujeitos críticos e autônomos. Ao contrário, perpetuam uma lógica burocrática e excludente.

Para ele, romper com a nota (não com a avaliação) é uma das possibilidades para construir uma prática pedagógica centrada na aprendizagem e na transformação social. No entanto, o autor alerta para o “mito do Dom Quixote”, isto é, a ilusão de que mudanças profundas podem ser realizadas individualmente, sem uma proposta coletiva e institucionalizada de transformação (Vasconcellos, 2005, p. 101).

O debate se intensifica no cenário político atual, dadas as novas práticas avaliativas e diferentes usos de seus resultados, especialmente no contexto das políticas educacionais do Estado de Mato Grosso, assunto a ser detalhado a seguir.

3. O contexto mato-grossense

A rede estadual de educação de Mato Grosso registrou, em maio de 2024, um total de 333.958 matrículas no Ensino Médio distribuídas entre 647 unidades escolares localizadas ao longo do território da comarca (Mato Grosso, 2024). Essas escolas oferecem ensino integral para a etapa em duas modalidades: Regular e Tempo Integral. A principal diferença entre elas reside na carga horária anual: as escolas de Ensino Regular Integral possuem 1.000 horas, enquanto as de Ensino Regular em Tempo Integral alcançam 1.600 horas.

Conforme o Documento de Referência Curricular do Ensino Médio (DRC/MT-EM), é importante disponibilizar uma variedade de modelos de Ensino Médio que se alinhem com a diversidade dos estudantes, assim, há na rede estadual mato-grossense diferentes modalidades e formas de organização do Ensino Médio: “ensino regular, ensino noturno, ensino profissional, educação do campo, educação escolar indígena, educação quilombola, educação de jovens e adultos” (DRC/MT-EM, 2021, p. 16).

No Estado em tela, durante a implementação da Reforma do Ensino Médio, estabelecida pela Lei n.º 13.415/2017, e a implementação da nova operacionalização curricular instituída pela BNCC, o governo estadual intensificou os investimentos em tecnologias e em avaliações ao introduzir o SEE. Esse sistema consiste em uma estrutura formada pelo estreitamento curricular, materializado por apostilas, formação continuada dos docentes, plataforma digital e avaliações.

O SEE avalia todos os estudantes da rede com base no material apostilado e, em 2023, de acordo com a Portaria n.º 112/2023, os resultados desses exames passaram a compor até 2,0 (dois) pontos da nota bimestral desses estudantes (Mato Grosso, 2023). Ademais, anterior à implementação do SEE, o Avalia MT já desempenhava um papel importante na geração de indicadores específicos para o estado de Mato Grosso. Esse modelo de avaliação permanece em vigor, destacando-se pela proximidade metodológica com o formato de avaliação utilizado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) –conjunto de avaliações externas em larga escala (Seduc/MT, 2017).

No contexto da rede pública estadual de Mato Grosso, estudantes e docentes vivenciam um intenso processo avaliativo, com avaliações internas variadas, como provas, trabalhos, seminários e portfólios, dentre outros. Assim como participam das avaliações externas, compreendidas: pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), principalmente o 3º ano do Ensino Médio; pela Prova Brasil, aplicada de forma bianual pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); pelo Avalia-MT, conduzido anualmente; e pelas avaliações do SEE, que compreendem quatro avaliações processuais ao longo dos bimestres e uma avaliação “de saída”, a qual determina a Gratificação por Resultados (GR) atribuída aos docentes.

Percebe-se o domínio e o controle curricular vinculado às avaliações na política educacional, evidenciando uma forte ênfase na gestão orientada por resultados e na responsabilização pelo cumprimento de metas e indicadores estabelecidos. Esse enfoque é refletido em iniciativas como o pagamento da gratificação aos docentes (Lei Complementar n.º 756/2023), que pode chegar a mais de R\$ 10 mil e é vinculada ao cumprimento de metas de

aprendizagem, e no Prêmio Estudante Nota 10 (Lei n.º 12.010/2023), que concede até R\$ 5 mil a estudantes com bom desempenho na Avaliação Formativa do SEE.

Interseccionalmente à centralização em avaliações, o governo estadual de Mato Grosso tem intensificado seus investimentos em TD. Durante o Seminário Educação Conectada, em Brasília (DF), o Secretário de Educação do Estado destacou que recursos como conectividade, plataformas digitais e *Chromebooks*⁴ já fazem parte das escolas de Mato Grosso. Recentemente, o Estado direcionou um investimento de R\$401,9 milhões, resultando na entrega de mais de 180 mil *Chromebooks* e 10.250 *Smart TVs* às escolas. O investimento, consonante ao SEE, faz parte dos esforços para modernizar e fortalecer a educação pública (Mato Grosso, 2023, 2024a, 2024b).

Uma modernização que alcançou o escopo avaliativo. São avaliações realizadas *online* por meio dos *Chromebooks*, via plataforma do SEE em datas previamente estabelecidas pela Secretaria de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT) e com base no material apostilado. Na plataforma, realiza-se *quizzes* das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que antecedem o conteúdo da prova. Aplicada mais próxima ao final do bimestre, a prova do SEE tem caráter processual e abrange todas as disciplinas, com exceção de Educação Física. Essa prova tem o peso de até 02 pontos na média bimestral do estudante (Mato Grosso, 2023). Nota que outrora era determinada apenas pelo docente em sala de aula.

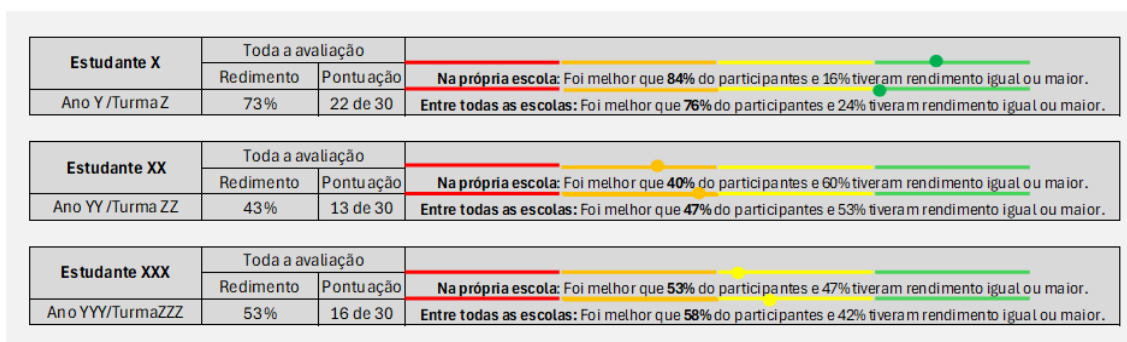
Após o término do período de aplicação dessa avaliação, a plataforma disponibiliza aos docentes as pontuações dos estudantes, de maneira que é possível verificar todos os estudantes da turma à qual eles estão vinculados. Para os estudantes, apresenta-se o desempenho individual em comparação aos colegas da mesma unidade escolar, como também exibe a performance em relação a jovens de outras escolas, como demonstra a Figura 1.

Destaca-se, dessa maneira, que os parâmetros de competição são evidentes, em perspectiva contrária ao que foi apresentado anteriormente sobre o papel apropriado da avaliação. Na contramão, quando se afirma que você: “Foi melhor do que 84% dos participantes”, presta-se um desserviço que conduz o estudante a se concentrar mais em superar os colegas e em uma lógica de competição, considerar os colegas como obstáculos, o que pode

⁴ O *Chromebook* é um tipo de computador portátil que opera com o sistema operacional *Chrome OS*, desenvolvido pela empresa Google. Projetado para utilizar principalmente aplicativos da Web e armazenamento em nuvem, a maioria de seus documentos e arquivos permanecem on-line. Dessa forma, eles dependem fortemente da conexão com a Internet e dos serviços baseados em nuvem. Em geral, possuem especificações de *hardware* mais modestas, o que os torna mais leves e acessíveis em comparação com outros *laptops*.

impactar na construção de salas de aula colaborativas. Ademais, pode prejudicar a motivação, mesmo que o estudante tenha obtido progressos pessoais.

FIGURA 1 – Reprodução da tela de resultado de desempenho de um estudante



Fonte: As autoras, com base em dados obtidos na plataforma digital (2025).

Há, ainda, a comparação com estudantes de outras escolas, por conta da premiação estabelecida neste âmbito. O que ignora o ponto de partida de cada estudante e a individualidade da sua construção de saberes e seu processo de aprendizado. A avaliação comparativa desconsidera o fato de que um estudante tenha evoluído muito, mas ainda esteja abaixo da média, por tantas razões. Desvia-se a finalidade de formação de um sujeito crítico para um jovem que quer ser melhor do que o outro, ainda que para isso precise buscar atalhos, decorar os conteúdos, já que o importante é se destacar em relação ao maior percentual possível.

Ao situar o contexto mato-grossense, observa-se que as políticas educacionais assumem forte caráter regulatório, traduzido tanto na reorganização do currículo quanto na adoção de práticas avaliativas padronizadas. Essa lógica não é exclusiva do estado mato-grossense: estudos nacionais apontam para a disseminação de políticas de *accountability* e meritocracia, em que o desempenho de estudantes e professores passa a ser mensurado e recompensado por meio de indicadores (Vieira *et al.*, 2016).

A integração entre TD, avaliação e políticas curriculares, exemplificada pela distribuição de *Chromebooks* e uso de plataformas digitais pelo SEE, mostra que as TD são utilizadas não só para fins pedagógicos, mas também como mecanismos de controle e responsabilização, confirmando padrões observados em outros Estado do país, como São Paulo.

Após apresentar o contexto, passa-se à metodologia utilizada para compreender as percepções de docentes do Ensino Médio da rede estadual de Mato Grosso sobre avaliação, TD e o efeito das políticas curriculares em sua prática docente.

4. Metodologia

A pesquisa de caráter qualitativo foi conduzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, com foco em compreender as percepções docentes acerca da relação entre avaliação e TD na rede estadual de Mato Grosso, a partir de dados produzidos em duas sessões de grupo focal (Barbour, 2009; Gatti, 2012) com docentes atuantes no Ensino Médio. O estudo foi desenvolvido em uma escola estadual localizada em Cuiabá-MT de Ensino Médio em tempo integral. A instituição atende a aproximadamente 120 estudantes, organizados em cinco turmas, e conta com carga horária semanal de 40 horas, distribuídas em aulas de 50 minutos.

Os sujeitos da pesquisa foram dez professores que atuavam no Ensino Médio da unidade no primeiro semestre de 2024, em áreas diversas do conhecimento. A proposta da pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em 26 de novembro de 2023, para avaliação de aspectos éticos de pesquisa que envolve seres humanos. O projeto foi aprovado sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) n.º 76820423.7.0000.5690 e Parecer de Aprovação n.º 6.696.378.

A coleta de dados foi realizada em duas sessões de grupo focal, nos dias 23 de abril e 07 de maio de 2024. Essa técnica foi escolhida por possibilitar a construção coletiva de sentidos e o aprofundamento do debate em torno de temas específicos, permitindo que emergissem tanto convergências quanto divergências nas falas (Barbour, 2009; Gatti, 2012). Para além de levantar opiniões individuais, a dinâmica do grupo focal favorece a compreensão dos processos de negociação, partilha e confronto de ideias que marcam a experiência docente.

A Tabela 1 apresenta as características dos sujeitos que compõem o grupo focal realizado na “Escola Estadual Mato-grossense”, assim denominada como modo de manutenção do anonimato.

TABELA 1 – Caracterização do grupo focal

IDENTIFICAÇÃO	SEXO	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO
Docente A	feminino	Licenciatura em Matemática	mais de 15 anos
Docente B	feminino	Licenciatura em Geografia	mais de 23 anos
Docente C	feminino	Licenciatura em Letras, Mestrado em Estudos Literários	mais de 18 anos
Docente D	masculino	Licenciatura em Matemática	mais de 17 anos
Docente E	masculino	Licenciatura em História	3 anos
Docente F	masculino	Licenciatura em Biologia, Mestrado em Ornitologia	1 ano e 6 meses
Docente G	feminino	Licenciatura em Ciências Sociais, Mestrado em Antropologia	7 anos
Docente H	feminino	Licenciatura em Educação Física	1 ano
Docente I	feminino	Licenciatura em História, Mestrado em História (em curso)	1 ano
Docente J	feminino	Licenciatura em Letras	3 anos

Fonte: as autoras (2024).

Quanto ao perfil dos participantes, nota-se que 07 docentes (A, B, C, G, H, I, J) são do sexo feminino, 03 docentes (D, E, F) do sexo masculino. A formação acadêmica se dá em áreas diversificadas, sendo: Matemática (docentes A e D), Geografia (docente B), Letras (docentes C [com mestrado concluído] e J), História (docentes E e I [com mestrado em andamento à época]), Biologia (docente F [com mestrado concluído]), Ciências Sociais (docente G [com mestrado concluído]), Educação Física (docente H).

Sobre o tempo de experiência docente, nota-se que 04 docentes (A: 15+, B: 23+, C: 18+, D: 17+) possuem mais de 15 anos; 03 docentes possuem experiência entre 03 a 07 anos (E: 03, G: 07, J: 03) e 03 docentes possuem menos de 02 anos de experiência (F: 1,5; H: 01; I: 01).

Para o tratamento dos dados, adotou-se a análise de conteúdo (Bardin, 2016), que se caracteriza por procedimentos sistemáticos de categorização, codificação e interpretação do material. O percurso analítico articula as falas ao referencial teórico e às políticas educacionais em vigor, envolvendo etapas de organização, seleção de trechos, categorização temática e interpretação à luz do referencial teórico e das políticas. Desse processo, emergiram diferentes categorias, das quais se destacam “Tecnologias Digitais” e “Papel da Avaliação”, que constituem o foco deste artigo.

5. Percepções docentes acerca das Tecnologias Digitais no processo avaliativo

As falas dos docentes revelam percepções que articulam as TD à cultura juvenil, às práticas avaliativas e às políticas de responsabilização vigentes no estado. Para efeito de análise, destacam-se três eixos centrais: (i) juventudes e cultura digital, (ii) avaliação e responsabilização, (iii) tecnologias digitais como mediação (ligada a meio para desenvolvimento de atividades pedagógicas e não fins em si mesmas) e, também, controle.

Os docentes se reconhecem e também identificam que os estudantes do Ensino Médio estão imersos em uma cultura digital, mediada por tecnologias, muitas vezes representadas pelo uso do celular ou de *Chromebooks*, mas destacam que isso não significa domínio pleno de recursos tecnológicos para fins pedagógicos.

O uso de TD nas práticas pedagógicas, que envolvem a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, apresenta diversidade de opiniões e práticas entre os docentes. Por um lado, há docentes que se manifestam como adeptos das tecnologias, como as docentes C e J. Observa-se que J nota uma discrepância entre seu domínio das TD e a dos estudantes, afirmando que eles apenas sabem fazer o básico de “*copiar e colar*”, aparentemente em uma perspectiva crítica da falta de apropriação mais profunda por parte dos estudantes.

Docente C: Eu, particularmente, gosto bastante das tecnologias digitais e faço uso dela, principalmente para a produção de diversos tipos de textos. E já usei diversas ferramentas. Eu acho que, primeiro, o professor tem que entender a ferramenta para conseguir utilizar e isso ser concreto para o aluno. Então, eu acho que todo o percurso tem que ser feito. Por exemplo, no começo, quando eu comecei a utilizar as tecnologias, não conhecia e nem tinha também tantos aplicativos dentro da minha área. Hoje não, hoje tem bastante. Além de ter, as ferramentas se tornaram mais intuitivas, tanto para o professor quanto para o aluno. Então, eu acredito que parte primeiro do professor conhecer, para você fornecer para o estudante essas outras formas de avaliação dentro das tecnologias.

Docente J: Eu sou muito tecnológica, mas aí eu fico com o problema que os nossos alunos, eles só sabem fazer Control-C Control-V?

A docente C destaca a importância de dominar o recurso antes de aplicá-lo em atividades pedagógicas. Ela considera que, dessa forma, possibilita-se o avanço em métodos avaliativos e ressalta que as TD oferecem uma gama de possibilidades de avaliação. Tais possibilidades, na mesma linha do que a docente C indica, passam pelo reconhecimento de que “[...] as tecnologias não podem ser vistas como fins em si mesmas, mas como prolongamentos da relação do sujeito com a realidade por intermédio dos processos de apreensão que elas proporcionam” (Brito, 2015, p. 30).

Significa que as TD por si não reconfiguram a avaliação, elas consistem em “artefatos culturais, simbólicos que se configuram por meio de relações e práticas sociais” (Brito, 2015, p. 18). O papel docente no planejamento e desenvolvimento das estratégias avaliativas a serem mobilizadas é essencial.

A docente J aponta que, nas avaliações *online*, muitos estudantes preferem copiar respostas da *internet* em vez de desenvolver seu próprio pensamento, o que compromete a demonstração da aprendizagem real. O que também faz parte da avaliação docente. Avaliar significa observar a qualidade da aprendizagem dos estudantes e os resultados alcançados, e quando são identificados percalços, são necessários ajustes (Luckesi, 2021).

Para alguns docentes, as TD são atrativas para motivar os estudantes, como dito pela docente G: “*alunos se interessam mais, eu já vi que eles se interessam mais quando tem uma tecnologia envolvendo*”; para outros, acabam gerando dispersão ou resistência, como se nota:

Docente A: A maior dificuldade, eu acho, da avaliação dentro do contexto da tecnologia, é porque eles só têm a tecnologia, nós estamos numa comunidade carente, eles só têm a internet, a maioria aqui na escola.

Docente I: Nas aulas de base eu quase não utilizo meios tecnológicos, porque eu dou preferência para a apostila, mas nas diversificadas, eu costumo utilizar bastante e vejo que eles têm um interesse maior quando eu faço a utilização disso. Só que o problema é conseguir que eles foquem só no que eu proponho.

Docente E: Também não uso para avaliação, não. Uso como ferramenta auxiliar de pesquisa, mas para avaliação eu sou bem caxias, eu sou caneta e papel.

Apesar do potencial das TD, os docentes citam o desafio de manter a concentração, o foco na aula e nas atividades a serem desenvolvidas (A e I), inclusive avaliativas, principalmente por alguns terem acesso à *internet* apenas no espaço da escola (A).

A fala da docente I sugere que, mesmo quando utilizam a internet da escola, os estudantes muitas vezes a direcionam para interesses pessoais e de entretenimento, que não necessariamente se vinculam às práticas pedagógicas. Esse aspecto remete a um debate mais amplo sobre a desigualdade de acesso às TD, evidenciada de forma marcante durante o período da pandemia. Maieski, Casagrande e Alonso (2024) destacam a necessidade de problematizar a ideia de homogeneidade no acesso aos recursos digitais, ressaltando que nem todos os sujeitos estão igualmente conectados, ainda que a cultura digital seja um traço característico da contemporaneidade.

Corroborando essa perspectiva, os dados do Censo Escolar 2023 (Brasil, 2024) revelam disparidades no acesso à internet nas escolas brasileiras. No caso das instituições de Ensino Médio da rede estadual, 86,6% possuem banda larga, 79,5% disponibilizam internet para fins de ensino-aprendizagem e apenas 78,5% oferecem conexão para uso direto dos estudantes. A

problemática do acesso e da conectividade se atualiza diante da promulgação da Lei n.º 15.100/2025 (Brasil, 2025), que proíbe o uso de celulares e outros aparelhos eletrônicos portáteis pelos estudantes durante aulas, recreios e intervalos, isso porque, a escola investigada neste trabalho ilustra a falta de acesso da juventude da região.

Essas reflexões reforçam a ideia de juventudes diversas (Savage, 2009), que vivenciam a cultura digital de modos distintos, dependendo das condições sociais, escolares e familiares. Os docentes participantes destacaram que os jovens do Ensino Médio estão imersos em uma cultura digital marcada pela conectividade. Para alguns, o domínio das TD é visto como um traço geracional, que aproxima as juventudes de práticas como a interação em redes sociais, a produção de conteúdos e o consumo de informações em tempo real.

Entretanto, as falas também revelam tensões: se, por um lado, os estudantes demonstram familiaridade com dispositivos e aplicativos, por outro, essa relação não se traduz automaticamente em engajamento pedagógico. Assim, os dados indicam que, embora a escola busque incorporar tecnologias, permanece o desafio de construir práticas avaliativas que dialoguem com os percursos e experiências reais das juventudes. Outrossim, as falas dos docentes revelam percepções críticas em relação às avaliações externas do SEE, apontando sua desconexão com as realidades das turmas e a ausência de sentido pedagógico para os estudantes.

Docente E: É aquilo que a gente fala, é sobre índice, essa prova externa. Chega o orientativo de cima, com o arquivo com a média do aluno, que ele fez de qualquer jeito, a maioria chuta tudo, e que nós somos obrigados a incorporar na nossa nota. E aí, por quê? Ah, se colocar a nota vai incentivar o aluno a fazer com mais seriedade.

Docente B: A avaliação externa, ela não tem sentido mesmo pro estudante, já vi estudante falar, “vou fazer de qualquer jeito mesmo porque pra mim não vai me passar ou não me reprovar, é só pra Seduc, e a Seduc que não me interessa” eles respondem assim então já tivemos falando isso, e é justamente essa questão a avaliação não fazer sentido para o estudante, a avaliação externa é pra nós, para a escola, e acaba sendo cobrado o índice [...].

O Docente E destaca que as avaliações externas não são valorizadas pelos estudantes, que frequentemente respondem sem compromisso, e que obrigar a incorporação dessas notas à avaliação interna é percebido como coerção, reforçando o caráter regulatório sem promover significado real para os jovens.

A docente B percebe que os estudantes veem a avaliação como uma exigência externa, o que reduz seu engajamento; mesmo assim, a Secretaria de Educação utiliza esses resultados para cobrar e responsabilizar as escolas. Esse cenário aparece na crítica de Freitas *et al.* (2014), ao afirmarem que as avaliações externas, quando orientadas por metas e indicadores, reduzem a complexidade da aprendizagem a números que pouco dialogam com a realidade vivenciada.

A crítica também recai sobre a própria estrutura da avaliação:

Docente E: eu acho que se quer avaliar um sistema estruturado enorme em algumas perguntinhas ali, que às vezes nem tem tempo de fazer. Pega português, às vezes textos muito grandes, pega matemática, às vezes questões com cálculo que não faz parte da realidade daquela turma, porque eles não conseguiram desenvolver e chegar naquele patamar ali...

Docente J: ou ao final da unidade da apostila.

Docente E: [...] naquela habilidade, né, que lá é tudo habilidade, nessa avaliação externa, e aí o desinteresse dele não é por nota, ou se a gente vai colocar a nota, é porque ele não consegue fazer.

Docente B: Elas estão de acordo com sistema estruturado. a avaliação foi em cima, mas assim, de repente o aluno desenvolveu a outra habilidade maior que essa aqui...

Docente J: mas não é aquela [...]

Docente B: e aí, né? Então, essa avaliação é assim

As falas dos docentes ressaltam os limites de uma avaliação que, ao buscar medir aprendizagens em larga escala, se apoia em instrumentos simplificados e pouco adequados ao contexto real das turmas. A fala do Docente E revela a distância entre as habilidades cobradas e o nível de desenvolvimento dos estudantes, reforçando a percepção de inadequação de teste padronizados.

Um currículo restrito à apostila bimestral limita o tempo e o alcance da formação dos estudantes, priorizando apenas certas habilidades e desconsiderando aprendizagens relevantes, ao legitimar apenas os parâmetros do sistema estruturado. Outra percepção de avaliação ocorre pelo fato dela não produzir efeito na trajetória escolar:

Docente D: Eu sinto que o aluno não leva a sério, não tem importância para ele, porque não vai fazer nenhum efeito para ele, porque agora ele fazendo ou não fazendo, ele vai se aprovado de qualquer forma. É a ordem que nós temos, que tem que aprovar. Então, assim, enquanto o estudante tiver um objetivo, vai continuar sendo insignificante para ele, e para nós está acabando sendo insignificante também, porque ele não está tendo esse significado da avaliação como forma de mensurar o que o aluno atendeu e identificar onde há falhas no ensino-aprendizado.

O Docente D observa que a avaliação perdeu significado para os estudantes, pois, sem risco de reprovação, eles não veem relevância no processo. Essa observação indica que a política institucional que pressiona por aprovações, “*É a ordem que nós temos, que tem que aprovar*”, enfraquece o papel da avaliação como recurso que permite uma análise do progresso da aprendizagem dos estudantes, como também guiar os docentes na adaptação de suas estratégias pedagógicas (Freitas *et al.*, 2014; Luckesi, 2021; Vasconcellos, 2005).

A fala do Docente E evidencia a tensão entre a avaliação do estudante e a avaliação da escola, mostrando como a política de gratificação anual institucionaliza a pressão por resultados: “*você vê a escola sendo avaliada com gratificação anual baseada nesse desempenho*”. Assim, a avaliação passa a priorizar a responsabilização e incentivos administrativos, afastando-se de seu foco na aprendizagem dos estudantes.

Essa percepção complementa os relatos anteriores, mostrando que a aprovação automática e os incentivos externos, como prêmios ou gratificações, podem descolar a avaliação de seu papel formativo. A ênfase em resultados e recompensas externas reforça um caráter regulatório e de coerção institucional, deslocando o foco do processo de ensino-aprendizagem para métricas e desempenho mensurável, muitas vezes alheio ao engajamento real e às necessidades educativas dos estudantes.

Docente C: Então, independente do aluno ser, que está adquirindo conhecimento ou não, ele [governador] quer aquele percentual daquela nota ali para atingir o índice. É isso. Então, o objetivo da Seduc, colocando a nota ali, não avalia. Eu lembro no ano passado que não avaliou a quantidade de acertos dos alunos na prova, ele avaliou engajamento [...]

Docente E: uhum.

Docente F: sim.

Docente C: [...] se o aluno teve tempo de tela, entendeu? (risos). Então olha aqui, que preocupação eu tenho com o conhecimento? Nenhuma, eu quero simplesmente que o meu índice melhore. Então a visão da Seduc é simplesmente essa, que o índice cresça, evolua por causa que ele vai lá na frente daqui quando ele for querer o próximo sucessor seja do mesmo partido político mostrar que o índice melhorou [...] mas esse é o assunto.

Docente E: e, acaba que, aí você vê a escola sendo avaliada com gratificação anual baseada nesse desempenho.

As falas dos docentes C, E e F evidenciam uma crítica contundente à lógica das avaliações externas do SEE, realizadas na plataforma desse sistema, por meio dos *Chromebooks* em sala de aula, à centralidade dos índices institucionais. A docente C observa que, para a política educacional, representada pelo órgão responsável “Seduc” ou pelo governador “ele”, o foco não é a apropriação do conhecimento, mas sim a obtenção de determinado percentual de nota, com vistas a atingir indicadores externos: “*independente do aluno ser que está adquirindo conhecimento ou não, ele quer aquele percentual daquela nota ali para atingir o índice*”.

Nesse sentido, a avaliação deixa de cumprir seu papel formativo, tornando-se um mecanismo voltado à produção de resultados numéricos e engajamento instrumentalizado, em detrimento do aprendizado efetivo. O trecho mostra que a política educacional prioriza metas quantitativas em vez da aprendizagem significativa, tratando o conhecimento como secundário diante da pressão por resultados institucionais.

O Docente E complementa essa análise, ao indicar que tais índices acabam vinculados a recompensas administrativas, como a gratificação anual: “*aí você vê a escola sendo avaliada com gratificação anual baseada nesse desempenho*”. Nesse contexto, a avaliação externa passa a cumprir funções de controle e responsabilização, deslocando o foco da melhoria do ensino-aprendizagem para a performance institucional medida por indicadores, muitas vezes desvinculados da realidade e das necessidades dos estudantes.

Esse conjunto de percepções evidencia que a lógica da avaliação e da gratificação reforçam uma cultura de mensuração e competição de índices, desconsiderando o papel formativo da avaliação e reforçando o caráter regulatório das práticas educacionais no contexto do Ensino Médio.

6. Considerações Finais

A avaliação tem se consolidado como um recurso central no monitoramento dos sistemas educacionais, orientando políticas públicas que, em tese, buscam aprimorar a qualidade da educação. Salienta-se ser fundamental resgatar qual a concepção de qualidade, se ela for está atrelada a atingir as metas numéricas (seja por quais meios for) ou formar integralmente sujeitos críticos para atuarem em uma sociedade democrática. Isto é, é premente a concepção de qualidade que está sendo priorizada. Antes de vigiar e punir, defende-se que a avaliação se some à tríade cultura digital, juventudes e aprendizagens no Ensino Médio.

A análise dos dados evidencia que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, idealmente concebida como um meio formativo e diagnóstico para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem, tem sido gradualmente desvencilhada do seu papel em um contexto de pressão por resultados. Esse cenário é marcado por uma lógica de competitividade que altera o que seria o real sentido da avaliação e forçando uma ressignificação da sua função no processo de ensino-aprendizagem.

Os docentes, enquanto atores diretamente envolvidos no processo avaliativo, reconhecem o papel da avaliação no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, como forma de orientar melhorias pedagógicas de forma que respondam a necessidade do estudante. No entanto, apontam que a avaliação se distanciou dessa finalidade, tornando-se um instrumento para compor agendas políticas e atender a metas externas.

A banalização da avaliação desvia seu objetivo principal de diagnóstico e melhoria da aprendizagem, causando desmotivação e levando a práticas inadequadas (como manipulação de dados e treinamento excessivo para provas) que comprometem a qualidade do ensino.

Outro aspecto evidenciado na análise dos dados diz respeito às práticas pedagógicas que integram as TD no processo avaliativo. Embora elas estejam integradas nas práticas cotidianas da sociedade contemporânea, moldando formas de pensar, interagir e produzir, seu uso no avaliativo se mostrou centrado no SEE e em seus indicadores.

Conclui-se que essa abordagem da relação entre TD e avaliação compromete o desenvolvimento do potencial de diagnosticar o progresso dos estudantes, redirecionar práticas



pedagógicas para a melhoria contínua da qualidade da Educação para as juventudes e atualizar didáticas para praticantes culturais do tempo presente, cultivando reais valores de uma formação integral com propósito na constituição de uma sociedade mais justa, democrática e na qual as TD não sejam meios de subjugação e intensificação de desigualdades.

Por fim, partindo do princípio da relação entre políticas curriculares, reestruturação do Ensino Médio e avaliação, enfatiza-se a defesa de constituição de currículos e perspectivas de avaliação para a etapa final da Educação Básica, para as juventudes brasileiras, em especial das escolas públicas, que estejam orientados pelas finalidades educativas e não restrito aos índices das avaliações externas, à competitividade.

Referências bibliográficas

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Editora Penso, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70, 2015.

BAUER, A. “Novas” relações entre currículo e avaliação? recolocando e redirecionando o debate. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/LPNd9sV7qbfkGBjv8zcSvWK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 set. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf. Acesso em: 4 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 13.415/2017**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 15.100/2025**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília: MEC, 2025.

BRITO, M. A. C. **Mediação Pedagógica em disciplinas semipresenciais nos ambientes virtuais de aprendizagem**. 2015. 138f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

CARNEIRO, M. A. **O nó do ensino médio**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.



CASAGRANDE, A. L. Um vírus em meio ao aparelhamento do novo ensino médio. **Revista Práxis**, n. 3, p. 392–412. Disponível em: <https://doi.org/10.25112/rpr.v3.2539>. Acesso em: 12 out. 2025.

DRC/MT-EM. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - Ensino Médio**. 2021. Disponível em: <https://sites.google.com/view/novo-ensino-medio-mt/drcmt-em-documento-homologado?authuser=0>. Acesso em: 07 abr. 2025.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; FREITAS, H. C. L.; MALAVASI, M. M. S. (Org.). **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Editora Vozes, 2014.

FRIEDMAN, M.; FRIEDMAN, R. **The Tyranny of the Status Quo**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1984.

GATTI, B. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Autores Associados, 2012.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

HORTA NETO, J. L. Avaliações educacionais e seus reflexos em ações federais e na mídia eletrônica. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 59, p. 172-201, set./dez. 2014.

LEMO, A. **A Tecnologia é um Vírus: Pandemia e Cultura Digital**. Ed. Sulina, 2021.

LÉVY, P. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 1999.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos... In: **Ensino Médio em debate: currículo, avaliação e formação integral**. WELLER, W.; GAUCHE, R. (Orgs.) Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017. p.25-56. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39349>. Acesso em: 02 set. 2025.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2021.

MAIESKI, A., CASAGRANDE, A. L., & ALONSO, K. M. Educação Híbrida, Educação Digital e os contextos brasileiros: o muito a debater e aprender. **EmRede - Revista De Educação a Distância**, v. 11, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.53628/emrede.v11i.1052>. Acesso em: 12 out. 2025.

MATO GROSSO. **Decreto n.º 756**, de 5 de maio de 2023. Regulamenta a Lei Complementar n.º 756, de 14 de fevereiro de 2023 para dispor sobre a Gratificação Anual por Eficiência e Resultado dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/html/17263/#e:17263/#m:1453203>. Acesso em: 19 abr. 2025.

MATO GROSSO. **Decreto n.º 984**, de 27 de agosto de 2024. Decreto n.º 256, de 5 de maio de 2023. Regulamenta a Gratificação Anual por Eficiência e Resultado relativo ao ano de 2024 dos Profissionais da Educação Básica e dos demais servidores lotados na Secretaria de Estado de Educação, nos termos dos arts. 5º e 8º da Lei Complementar n.º 756, de 14 de fevereiro de 2023.

Disponível em:
540

<https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/html/17263/#e:17263/#m:1453203>. Acesso em: 19 abr. 2025.

MATO GROSSO. **Lei Complementar n.º 756**, de 14 de fevereiro de 2023. Altera e acrescenta dispositivos à Lei Complementar n.º 50, de 1º de Outubro de 1998, e à Lei Complementar n.º 442, de 04 de novembro de 2011, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/html/17138/#e:17138/#m:1426776>. Acesso em: 04 mai. 2025.

MATO GROSSO. **Lei Ordinária n.º 12.010**, de 13 de janeiro de 2023. Institui o Prêmio Estudante Nota Dez para alunos da rede estadual de ensino de Mato Grosso e dá outras providências. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/html/17106/#e:17106/#m:1417494>. Acesso em: 04 mai. 2025.

MATO GROSSO. **Portaria n.º 112**, de 31 de janeiro de 2023. Estabelece as diretrizes para a realização das avaliações formativas do Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso, no ano letivo de 2023. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/html/17128/#e:17128/#m:1422667>. Acesso em: 04 mai. 2025.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Estudantes da rede estadual imergem na era digital com tecnologias dentro e fora da sala de aula**. 2023. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/estudantes-da-rede-estadual-imergem-na-era-digital-com-tecnologias-dentro-e-fora-da-sala-de-aula>. Acesso em: 07 abr. 2025.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria n.º 109**, de 31 de janeiro de 2023. Retifica em parte, revoga e acrescenta dispositivos à Portaria no 176/2022/GS/SEDUC/MT, publicada no D.O.E. de 04 de março de 2022, p. 22-23. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/html/17128/#e:17128/#m:1422667>. Acesso: 19 abr. 2025.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Secretário debate uso de tecnologias nas escolas durante evento em Brasília: já é realidade na rede estadual de MT**. 2024a. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/secret%C3%A1rio-debate-uso-de-tecnologias-nas-escolas-durante-evento-em-bras%C3%ADlia-j%C3%A1-%C3%A9-realidade-na-rede-estadual-de-mt->. Acesso em: 07 abr. 2025

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Tecnologia nas escolas estaduais facilita o aprendizado e torna aulas mais dinâmicas, afirmam estudantes**. 2024b. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/tecnologia-nas-escolas-estaduais-facilita-o-aprendizado-e-torna-aulas-mais-din%C3%A2micas-afirmam-estudantes>. Acesso em: 07 abr. 2025.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Pais e responsáveis devem atualizar cadastro escolar nas 647 escolas da rede estadual de ensino**. 2024. Disponível em: <https://www.mti.mt.gov.br/-/pais-e-respons%C3%A1veis-devem-atualizar-cadastro-escolar-nas-647-escolas-da-rede-estadual-de-ensino>. Acesso em: 07 abr. 2025.



SALVA, S. Culturas Juvenis, culturas digitais e Ensino Médio: quando o diálogo é necessário. **RELACult** - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, v. 2, Ed. Especial, p. 107-115, dez. 2016.

SAVAGE, J. **A criação da Juventude**: Como o conceito de *teenage* revolucionou o século XX. (Trad. Talita M. Rodrigues). Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

SEDUC. **Avaliação- SAEB-MT/2017.** Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/saeb/avalia-mt>. Acesso em: 22 abr. 2025.

SEDUC. **Seduc divulga critérios de prêmio que distribuirá mais de R\$ 5,6 milhões a estudantes melhores avaliados.** 2023. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/seduc-divulga-crit%C3%A9rios-de-pr%C3%AAmio-que-distribuir%C3%A1-mais-de-r-5-6-milh%C3%B5es-a-estudantes-melhores-avaliados>. Acesso em: 04 mai. 2025.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança: por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2005.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M.; GALVÃO, W. N. M. Contextos, políticas e resultados de avaliação no ensino médio: um estudo em quatro estados brasileiros. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.6, n.2, p.216-245, jul./dez. 2016.