



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE/CELS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
NÍVEL DE MESTRADO/ PPGEN
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: CIÊNCIAS, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E
CULTURA
LINHA DE PESQUISA: ENSINO EM LINGUAGENS E TECNOLOGIAS

MARLI MARASCHIN DE QUEIROZ

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
A EXPANSÃO DO CAPITAL PRIVADO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

FOZ DO IGUAÇU – PR
2025



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE/CELS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGEN
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: CIÊNCIAS, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E
CULTURA
LINHA DE PESQUISA: ENSINO EM LINGUAGENS E TECNOLOGIAS

MARLI MARASCHIN DE QUEIROZ

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
A EXPANSÃO DO CAPITAL PRIVADO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEN, área de concentração: Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa: Ensino em Linguagens e Tecnologias, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Foz do Iguaçu, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino.

Orientador(a): Profa. Dra. Joceli de Fátima Arruda Sousa.

FOZ DO IGUAÇU – PR
2025

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Maraschin, Marli de Queiroz
Formação de professores e a Base Nacional Comum
Curricular: a expansão do capital privado na educação pública
/ Marli de Queiroz Maraschin; orientadora Joceli de Fátima
Arruda Sousa. -- Foz do Iguaçu, 2025.
112 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico - Campus de Foz do Iguaçu)
-- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2025.

1. Educação Escolar. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3.
Formação de professores. 4. Análise de políticas públicas. I.
Sousa, Joceli de Fátima Arruda, orient. II. Título.

MARLI MARASCHIN DE QUEIROZ

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: A EXPANSÃO DO CAPITAL PRIVADO NA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino, área de concentração Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa Ensino em Linguagens e Tecnologias, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 JOCELI DE FATIMA ARRUDA SOUSA
Data: 06/03/2025 19:03:11 -0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Orientador(a) - Joceli de Fatima Arruda Sousa

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente
 SUSIMEIRE VIVIEN ROSOTTI DE ANDRADE
Data: 05/03/2025 14:10:49 -0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Susimeire Vivien Rosotti de Andrade

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente
 TAMARA CARDOSO ANDRE
Data: 05/03/2025 17:50:11 -0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Tamara Cardoso André

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente
 SILVIA ALVES DOS SANTOS
Data: 06/03/2025 17:34:34 -0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Sílvia Alves dos Santos

Universidade Estadual de Londrina - UEL (UEL)

Foz do Iguaçu, 27 de fevereiro de 2025

Dedico esta dissertação a todos os professores municipais, representados pelo Sindicato dos Professores e Profissionais da Educação de Foz do Iguaçu, que lutaram para incluir no nosso plano de carreira o nível de mestrado com afastamento remunerado, especialmente àqueles que tiraram um tempo de suas vidas para responder à pesquisa.

Aos familiares que aceitaram minha ausência em muitos momentos, em especial ao meu esposo Rivelino de Queiroz, ao meu filho Daniel Henrique de Queiroz e à minha filha Anali Vitória de Queiroz.

Ao poder divino que habita no meu interior e me deu saúde, paz e sabedoria para escrever cada palavra deste texto, que agora entrego aos leitores.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à professora Doutora Joceli de Fatima Arruda Sousa por ter me escolhido como parceira desta pesquisa. Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e a todo o grupo docente, em especial aos professores (as): Dr^a Adriana Zilly, Dr^a Elis Maria Teixeira Palma Priotto, Dr^a Joceli de Fatima Arruda Sousa, Dr. Marcos Lübeck, Dr^a Mariangela Garcia Lunardelli, Dr^a Maridelma Laperuta Martins, Dr. Reginaldo Aparecido Zara e Dr^a Vanessa Lucena Camargo de Almeida Klaus, que contribuíram para o desenvolvimento do meu conhecimento.

Sou eternamente grata a essa instituição pública de extrema qualidade por construir e desenvolver meu olhar crítico e afiar a minha percepção sobre o ensino.

Me dê alunos e darei aulas;
Me dê alunos, giz, quadro e livros que darei boas aulas;
Porém, me dê todos os recursos possíveis e
farei acontecer a EDUCAÇÃO!

(Marli Maraschin de Queiroz, 2024)

MARASCHIN, Marli de Queiroz. **Formação de professores e a Base Nacional Comum Curricular: a expansão do capital privado na educação pública.** 2025. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação em Ensino. Área de concentração: Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, Linha de Pesquisa: Ensino em linguagens e tecnologias, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2024.

RESUMO

A formação continuada exigida no município de Foz do Iguaçu para a progressão na carreira docente, com carga horária obrigatória de cento e sessenta horas a cada dois anos, conforme estabelecido pela Lei Municipal nº 4.362/2015 (Plano de carreira), tem levado muitos professores a buscar cursos oferecidos por instituições como Vivo telefônica, Itaú Social, Rhema, entre outras. Diante desse cenário, surge a questão norteadora que impulsiona este estudo: quais interesses permeiam as grandes fundações privadas na formação continuada de professores no Brasil, especialmente no contexto de expansão do capital privado na educação pública? Para responder a essa indagação, esta pesquisa tem como objetivo investigar como as políticas de formação docente têm sido moldadas pelas grandes fundações privadas e quais são as implicações desse movimento para o trabalho docente, a autonomia dos professores e a qualidade da educação pública. O estudo é fundamentado no método do Materialismo Histórico-Dialético, buscando compreender a relação entre o setor privado e seu interesse no setor público, especialmente no que diz respeito à transferência de recursos financeiros do segundo para o primeiro. A metodologia adotada é qualitativa, com a coleta de dados empíricos, por meio de questionário semiestruturado, articulados com a problemática central. Os resultados da pesquisa revelam a crescente influência do setor privado na formação docente, impulsionada pelas políticas neoliberais, o que tem enfraquecido a autonomia dos professores e adotado um modelo tecnicista, alinhado aos interesses do mercado. A privatização da formação continuada tem precarizado as condições de trabalho dos docentes, favorecendo a lógica de mercado em detrimento de uma educação transformadora. Nesse sentido, é urgente um movimento coletivo em defesa da educação pública, gratuita e crítica, com foco na autonomia pedagógica e no fortalecimento das universidades públicas.

Palavras-chave: Educação Escolar; Base Nacional Comum Curricular; Formação de professores; Análise de políticas públicas.

MARASCHIN, Marli de Queiroz. **Teacher training and National Common Curriculum Base: the expansion of private capital in public education.** 2025. 112 f. Dissertation (Master's in Teaching). Postgraduate Program in Teaching. Area of concentration: Sciences, Languages, Technologies and Culture, Line of Research: Teaching in languages and technologies, State University of Western Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2025.

ABSTRACT

The continuing education required in the municipality of Foz do Iguaçu, with a required workload of 160 hours every two years, as established by Municipal Law nº 4.362/2015 (Career Plan), has led many teachers to enroll in courses offered by institutions such as Vivo Telefônica, Itaú Social, and Rhema, among others. In this scenario, the guiding question that drives this study arises: what interests permeate large private foundations in the continuing education of teachers in Brazil, especially in the context of the expansion of private capital in public education? To answer this question, this research aims to investigate how teacher education policies have been shaped by large private foundations and what the implications of this movement are for teachers' work, teachers' autonomy, and the quality of public education. The study is based on the Historical-Dialectical Materialism method, seeking to understand the relationship between the private sector and its interest in the public sector, especially regarding the transfer of financial resources from the latter to the former. The adopted methodology is qualitative, with empirical data collection through a semi-structured questionnaire, articulated with the central problem. The research results reveal the growing influence of the private sector in teacher education, driven by neoliberal policies, which has weakened teachers' autonomy and adopted a technicist model, aligned with market interests. The privatization of continuing education has precariousized teachers' working conditions, favoring market logic to the detriment of transformative education. In this sense, a collective movement in defense of public, free, and critical education is urgent, focusing on pedagogical autonomy and the strengthening of public universities.

Keywords: Schooling; Common National Curriculum Base; Teacher training; Public policy analysis.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de professores que realizaram formação continuada <i>online</i>	65
Gráfico 2 – Tempo de atuação dos professores na rede de ensino de Foz do Iguaçu	67
Gráfico 3 – Professores que participaram de formação docente em instituições públicas.....	75
Gráfico 4 – Professores que percebem um aumento na oferta de cursos de formação continuada nas instituições privadas nos últimos anos em razão da BNCC	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tendências e perspectivas teóricas da formação continuada 1970-2000	56
Quadro 2 – Respostas pela preferência pela formação <i>online</i>	68
Quadro 3 – Respostas pela preferência pela formação presencial	70
Quadro 4 – Respostas pela preferência por instituições públicas.....	71
Quadro 5 – Respostas pela preferência por instituições privadas.....	73
Quadro 6 – Respostas sobre locomoção/distância como dificuldade	76
Quadro 7 – Respostas sobre a disponibilidade de tempo como dificuldade	77
Quadro 8 – Respostas sobre os horários dos cursos como dificuldade.....	77
Quadro 9 – Respostas sobre o interesse financeiro como fator para a expansão da oferta de cursos de formação continuada em instituições privadas	80
Quadro 10 – Respostas sobre demanda e mercado como fatores para a expansão da oferta de cursos de formação continuada em instituições privadas	81
Quadro 11 – Respostas sobre qualidade da educação como fator para a expansão da oferta de cursos de formação continuada em instituições privadas	82
Quadro 12 – Respostas sobre os benefícios pedagógicos e metodológicos da formação continuada.....	85
Quadro 13 – Respostas sobre as críticas à formação continuada	87
Quadro 14 – Sugestões sobre as práticas pedagógicas e metodológicas	89
Quadro 15 – Sugestões sobre a necessidade de práticas mais específicas.....	89
Quadro 16 – Sugestões sobre condições de trabalho e incentivos.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

Siglas	Significado
ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC- Formação	Base Nacional Comum para formação de Professores
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNE	Fórum Nacional de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPL	Movimento Passe Livre

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEN	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PNFEM	Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio
PPGEn	Programa de Pós-graduação em Ensino
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
REE-SP	Rede Estadual de Ensino de São Paulo
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SMED	Secretaria Municipal da Educação
SNAVE	Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 BUSCANDO A HISTORICIDADE PARA ENTENDER A CONJUNTURA ATUAL	24
1.1 HISTÓRICO DA BNCC	27
2 ANÁLISE DO CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL DAS POLÍTICAS APÓS 2010	32
2.1. FUNDAÇÕES PRIVADAS E PANDEMIA.....	47
3 PESQUISANDO PROFESSORES ALFABETIZADORES: O QUE ELES DIZEM	51
3.1 O CAPITAL PRIVADO E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA ANÁLISE DA PERSPECTIVA DOCENTE.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFÊRENCIAS	100
APÊNDICES	105
ANEXOS	106

INTRODUÇÃO

A escolha do tema desta dissertação reflete minha vivência como professora da rede pública municipal de Foz do Iguaçu e atuação como presidente do Sindicato dos Professores e Profissionais da Educação de Foz do Iguaçu (SINPREFI). Ao longo da minha trajetória profissional, presenciei os inúmeros desafios enfrentados no cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito à formação docente e à implementação de políticas públicas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nos últimos anos, observei que muitos colegas, em busca de atender às exigências impostas pela BNCC, têm recorrido a formações continuadas oferecidas por instituições privadas, a exemplo da Vivo Telefônica, Itaú Social e Rhema, entre outras.

Foi a partir de discussões aprofundadas, tanto em cursos de formação docente promovidos pela Secretaria Municipal da Educação (SMED) para professores da rede municipal de ensino quanto nas aulas do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), que surgiu a ideia para este estudo. Essa experiência proporcionou-me uma visão crítica das mudanças impostas ao currículo e dos impactos que essas transformações têm gerado na prática pedagógica. Tornou-se evidente como essas políticas, muitas vezes, desconsideram as reais necessidades dos professores e das escolas públicas, priorizando interesses externos vinculados ao capital privado.

Nesse sentido, as diretrizes estabelecidas pela BNCC, embora apresentem a proposta de uniformizar e padronizar a educação, acabam favorecendo a mercantilização do ensino e aprofundando a precarização do trabalho docente. A introdução de materiais didáticos e de soluções pedagógicas oriundas de grandes grupos privados vem substituindo, gradualmente, o protagonismo dos professores no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a escolha deste tema reflete a preocupação da pesquisadora com os rumos da educação pública e o desejo de contribuir para uma análise crítica das políticas em vigor, buscando compreender suas implicações para a formação docente e para a qualidade da educação ofertada nas escolas públicas.

Ademais, esse tema alinha-se à área de concentração do mestrado, pois explora as interações entre ciências, linguagens, tecnologias e cultura na educação. Um exemplo disso são as plataformas *online* de grandes fundações privadas, que

promovem linguagens pedagógicas alinhadas à lógica mercantil, impactando práticas educativas e culturais nas escolas públicas. A pesquisa também considera as transformações provocadas pela utilização das tecnologias digitais no campo educacional, refletindo sobre suas implicações para a produção, circulação e apropriação do conhecimento. Essa crescente dependência das tecnologias não apenas redefine os espaços e tempos da formação docente, mas também reforça dinâmicas de controle, monitoramento e padronização, que dialogam diretamente com os interesses das grandes instituições privadas.

Nesse contexto, a problemática central deste estudo emerge da seguinte indagação: quais interesses permeiam as grandes fundações privadas na formação continuada de professores no Brasil, especialmente no contexto de expansão do capital privado na educação pública?

Para responder a essa questão norteadora, o objetivo geral da pesquisa é investigar como as políticas de formação docente têm sido moldadas pelas grandes fundações privadas e quais são as implicações desse movimento para o trabalho docente, a autonomia dos professores e a qualidade da educação pública.

Já os objetivos específicos delineados incluem analisar as políticas neoliberais implementadas no Brasil desde a década de 1980 até 2010, com foco na expansão do capital privado e nas iniciativas que visavam à criação de uma base comum nacional para os níveis iniciais da educação; investigar o aprofundamento dessas políticas nas duas primeiras décadas do século XXI, destacando os impactos gerados pela pandemia de COVID-19, que acelerou a inserção do capital privado na Educação Básica pública; e, por fim, apresentar e discutir os dados coletados com base na percepção de professores da rede pública municipal de Foz do Iguaçu sobre a presença e a influência do capital privado na educação.

A investigação centra-se especificamente na formação continuada de professores alfabetizadores do Ensino Fundamental I do município de Foz do Iguaçu, Paraná. Esses profissionais têm, cada vez mais, buscado formações sobre a BNCC em plataformas *online* mantidas por fundações privadas, que aproveitam essa oportunidade para disseminar suas ideologias hegemônicas entre o corpo docente das escolas municipais, promovendo práticas voltadas à meritocracia e, frequentemente, desconsiderando as reais necessidades da educação pública. Esse movimento tem contribuído para o esvaziamento das formações presenciais oferecidas por universidades públicas, que historicamente têm sido fundamentais para

a formação crítica e emancipadora dos professores. Para compreender esse fenômeno, é também necessário identificar em que medida o capital privado de educação se beneficiou, sobretudo durante a pandemia de COVID-19, para expandir sua atuação na formação dos professores da rede pública municipal, principalmente por meio das plataformas *online*.

Como abordaremos no Capítulo 2, fundações criadas por grupos econômicos, sob o pretexto de filantropia, têm desempenhado um papel crescente na imposição de um sistema gerencial de controle sobre a escola pública, alinhado aos interesses do mercado. Essas iniciativas, materializadas por meio de plataformas *online* de formação continuada para professores, promovem cursos “gratuitos” que disseminam uma ideologia ultraliberal, centrada na eficiência, na produtividade e na padronização de resultados. Ao desconsiderarem as especificidades locais e as reais demandas dos educadores, esses sistemas reforçam a desresponsabilização do Estado em relação ao financiamento e à gestão da educação pública, enquanto naturalizam uma visão tecnocrática e instrumental da formação docente. Além disso, tais plataformas podem se tornar ferramentas de controle sobre a atividade pedagógica, impondo metas e padrões que subordinam o ensino às regras do capitalismo excludente, fragilizando ainda mais o caráter emancipador e crítico que deveria nortear a educação pública.

A pesquisa, iniciada em fevereiro de 2024, tinha como propósito alcançar trezentos professores alfabetizadores. Contudo, devido à baixa adesão ao envio inicial dos questionários, foi necessário realizar visitas a todas as escolas municipais para ampliar a participação. Apesar do esforço, como será detalhado no Capítulo 3, diversos fatores limitaram o alcance da pesquisa, resultando na participação de cento e quarenta e três professores.

A coleta de dados foi conduzida por meio de questionários aplicados aos docentes das escolas municipais de nível fundamental, especificamente aqueles que lecionam na alfabetização, sendo transcritos na íntegra e analisados com base em uma abordagem qualitativa. Esse método permitiu identificar e interpretar informações significativas, visando a compreender como os professores da educação pública do Ensino Fundamental I percebem, ou não, a influência e a presença do capital privado na formação continuada e como esse processo tem impactado suas práticas pedagógicas. Além disso, buscou-se investigar se, e como, os professores reconhecem a crescente influência do capital privado na educação e suas consequências para o fortalecimento de uma lógica mercantil na escola pública.

Ademais, para contextualizar a pesquisa e identificar estudos recentes sobre a influência do capital privado na escola pública e o papel dos professores como agentes na formação das crianças da classe trabalhadora, consultamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e conduzimos uma revisão de literatura. A busca pelo termo "Formação de professores e capital privado na educação pública" entre 2018 e 2023 retornou cento e quarenta e uma investigações. Refinando a busca com "Formação continuada na Educação Básica" para focar na influência do capital privado nesse nível e na formação docente, o número foi reduzido para quatro documentos. Desses, apenas dois alinhavam-se plenamente aos objetivos da pesquisa, abordando aspectos relevantes da formação docente e o impacto do capital privado na educação básica.

A formação continuada é compreendida como o processo permanente de aprimoramento profissional, com o objetivo de atualizar os conhecimentos e promover uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas ao longo da carreira. Embora as abordagens sobre o conceito de formação continuada apresentem divergências, no âmbito dos professores municipais, ela engloba diversas modalidades, como pós-graduação, cursos de especialização, seminários, palestras, grupos de estudo e outras iniciativas.

É fundamental destacar que a formação continuada transcende o mero desenvolvimento de competências técnicas, como o domínio de metodologias de ensino, tecnologias educacionais, gestão de sala de aula, avaliação da aprendizagem e práticas inclusivas. Seu propósito central deve ser o de promover uma reflexão crítica e aprofundada sobre as questões sociais, políticas e filosóficas que atravessam o contexto educacional. Assim, a formação continuada deve visar à preparação dos educadores para interpretar as transformações culturais e as mudanças nas demandas sociais, fortalecendo seu papel na construção de uma educação que seja verdadeiramente justa, inclusiva e transformadora.

Este estudo adota o método do Materialismo Histórico-Dialético, uma corrente das Ciências Humanas que abrange as áreas de Ciências Sociais, Economia, Filosofia e História. O método é utilizado para interpretar e compreender a realidade estudada a partir da materialidade dos fenômenos que dela emergem.

Para fundamentar nossa abordagem, buscamos os conhecimentos necessários nas obras “O método dialético na pesquisa em educação”¹, cujos artigos têm a proposta de discutir as contribuições do método dialético para a pesquisa em educação, com foco nas políticas educacionais, e “Metodologia da pesquisa educacional”², que enfatiza que, frente às diversas tendências metodológicas, o professor/pesquisador deve construir seu próprio caminho, o qual será único e pessoal, produto da sua vida acadêmica individual. É pela forma como enfrentamos o desafio da pesquisa que os autores nos orientam, com seus relatos, a buscar uma abordagem própria, sem nos esquecermos dos caminhos que esses autores fizeram antes de nós.

Frigotto (2018) destaca a importância de distinguir o método de investigação do método de exposição. A investigação consiste em recolher e analisar as múltiplas dimensões da matéria estudada, identificando seus elementos específicos, singulares e suas conexões com a totalidade, bem como as contradições e leis fundamentais que estruturam o fenômeno. Já a exposição tem como objetivo organizar de forma lógica e coerente o conhecimento obtido durante a investigação.

Selecionamos o artigo de Frigotto por considerar que ele expressa de forma exemplar o que pretendemos realizar enquanto pesquisadoras. O autor destaca que o objetivo do processo dialético de conhecimento da realidade não é apenas a crítica ou o conhecimento por si mesmos, mas, sim, um conhecimento crítico voltado para a transformação da realidade, tanto no plano do conhecimento quanto no histórico-social. Frigotto (2018) enfatiza que a teoria materialista histórica compreende o conhecimento como algo que ocorre na e pela práxis, sendo a reflexão teórica sempre orientada pela ação transformadora. Em uma breve conceituação, a práxis refere-se à unidade indissociável entre teoria e prática, ou seja, a ação transformadora — à qual Frigotto se refere — que é informada pela reflexão crítica e, ao mesmo tempo, a reflexão que é alimentada e verificada pela prática. Este conceito será aprofundado mais adiante no texto.

O autor também argumenta que, para que os professores possam refletir sobre a influência do capital privado em sua formação, é necessário questionar o propósito essencial e prático das investigações realizadas em instituições acadêmicas, como

¹ CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia. **O método dialético na pesquisa em educação**. Cidade: Autores Associados, 2014.

² FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2018.

faculdades, centros de pesquisa, mestrados e doutorados em educação. Ressalta que é fundamental interrogar o sentido histórico, social, político e técnico dessas pesquisas, considerando a quem elas servem e com que finalidade se investe tanto tempo, energia e parte significativa da vida nesses estudos.

O método dialético reconhece que a ciência é um produto da história e da ação do ser humano inserido no movimento das formações sociais. Nesse sentido, Frigotto (2018) demonstra como esse método facilita a aproximação da escolha pela cientificidade em nossa compreensão da realidade, ao passo que nos propicia o estabelecimento de uma relação que tem como referência a dinâmica entre o sujeito e o objeto.

Frigotto (2018) exemplifica isso ao afirmar que o avanço científico ocorre por meio de rupturas, ilustrando essa ideia com a metáfora de sapos e rãs que, embora compartilhem o mesmo habitat e pertençam à mesma classe, não são iguais. O autor ressalta que tentar transformá-los em lagartos como uma "síntese integradora" não representaria progresso algum para a espécie.

Como instrumento lógico de interpretação da realidade, o método em questão caracteriza-se pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida dos homens nas relações sociais que eles vivenciam. Nesse contexto, tanto nós, pesquisadores, quanto os professores que participaram da pesquisa e nos deram respostas produzidas, somos entendidos como seres sociais e estamos saturados de historicidade, como afirma Frigotto (2023).

Sousa (2014) observa que o método e a pesquisa em educação estão em uma relação de permanente construção. O método de elevação do abstrato ao concreto é apenas o modo como o pensamento se apropria do concreto, sem que esse processo seja o surgimento do próprio concreto (Marx, 1977, *apud* Sousa, 2014). Portanto, o método teórico deve sempre considerar o sujeito e a sociedade como pressupostos fundamentais.

Nosso estudo, portanto, será um tijolo a mais na construção do conhecimento em educação e ensino. Adotando o método dialético, buscamos fixar nosso entendimento de forma consistente, pois ele é materialista quando lidamos com pessoas reais, histórico quando trazemos uma historicidade e dialético quando estamos em constante diálogo, evolução, mudança e transformação.

Sousa (2014) complementa ao afirmar que a abordagem crítico-dialética compreende a ciência como resultado da história e da ação humana, considerando-a

como uma construção que emerge da relação dialética entre o pesquisador e o objeto, ambos situados em uma realidade histórica específica.

Portanto, utilizaremos essa abordagem como referência, porém não como roteiro fixo (Gatti, 2002). Isso porque o método depende, entre outros fatores, de um conhecimento sólido e da nossa experiência como pesquisadoras. Nesse sentido, concordamos com Hungaro (2014), ao afirmar que, embora a natureza da realidade imponha limites ao conhecimento que se tem dela, o fato de a realidade ser um complexo em constante processo não impede que a razão consiga apreender sua riqueza estrutural e lógica processual.

Nossa pesquisa, no âmbito da formação continuada dos professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de Foz do Iguaçu, buscamos justamente apreender essa riqueza estrutural e lógica processual. Importante esclarecer que não é objeto deste estudo o financiamento privado na construção da BNCC, visto que já existem pesquisas sobre esse tema. Além disso, não focaremos na revisão de literaturas sobre a formação continuada em si. O foco principal será a percepção dos professores pesquisados sobre sua própria formação continuada, não aquela obrigatória, oferecida pela SMED, mas, principalmente, a que eles escolhem para se capacitar.

De acordo com Hungaro (2014), as categorias expressam o modo de ser do ser, sendo determinações da própria existência. Contudo, esse ser do ser é processual e dinâmico, resultado das contradições e antagonismos presentes nas instâncias constitutivas da realidade histórico-social. Essa realidade, por sua vez, é uma totalidade em constante movimento.

Nesse contexto, a teoria da contradição, central na dialética, concebe a realidade como um palco de forças opostas que, embora em conflito, são interdependentes e se impulsionam mutuamente. Essas tensões não são meros problemas a serem eliminados, mas, sim, o motor fundamental da mudança e do desenvolvimento (Vaz, 2021). Ao invés de uma visão linear, a dialética nos convida a enxergar os fenômenos em sua complexidade, reconhecendo que a superação de uma contradição não anula seus elementos, mas os eleva a um novo patamar de organização.

Aplicar essa lente teórica ao presente estudo permite-nos ir além da simples constatação da presença do capital privado na educação. Ela nos capacita a compreender essa influência como um processo dialético impulsionado por tensões e antagonismos. A aparente contradição entre a lógica de mercado — pautada na

eficiência e na rentabilidade — e o propósito emancipatório da educação pública gera um campo de disputas que afeta diretamente a formação docente, a autonomia dos professores e a própria qualidade do ensino. É por meio dessa perspectiva que este trabalho busca desvelar a natureza dinâmica e contraditória do fenômeno investigado, mapeando como os interesses privados se entrelaçam com as políticas públicas e suas implicações para o trabalho de quem está na linha de frente da sala de aula.

A investigação que conduzimos buscou compreender a essência do “modo de ser” do público pesquisado em seu contexto histórico-social. E, talvez mais importante, incentivou os participantes a pensarem e refletirem sobre sua própria formação continuada. Acreditamos que essa reflexão seja fundamental para repensar, revisar e transformar a prática pedagógica, um processo que, em sua essência, dialoga com a natureza dinâmica e contraditória da realidade educacional. Como afirma Hungaro (2014), a teoria marxista pressupõe um exercício teórico essencial: a revisão. Uma teoria que não passa por esse processo de revisão tende a se transformar em uma doutrina.

Moraes (2014) explica os diversos tipos de materialismos — ingênuo, espontâneo, mecanicista, vulgar e dialético —, comparando as atividades e o trabalho de animais e humanos, bem como a relação entre consciência e alienação. Segundo Moraes (2014), quando o produto do trabalho é apropriado por outro, tornando-se alienado, o homem perde sua vida genérica e a sua objetividade real como ser genérico, prejudicando sua vantagem sobre o animal. A alienação, nesse processo, altera a consciência do homem sobre sua própria espécie, transformando a vida genérica em meio para outros fins.

Avaliaremos, no Capítulo 3, a partir dos questionários semiestruturados, o grau de alienação que pode estar levando os professores a buscar sua formação continuada por meio de plataformas *online* de fundações privadas, sem perceberem a influência dessas escolhas em suas consciências. Segundo Moraes (2014), à luz do método materialista dialético, é necessário tomar como ponto de partida o ser social que está presente nas relações educativas.

Gramsci (1991, *apud* Moraes, 2014) argumenta que, em uma perspectiva transformadora, a escola teria a função de formar intelectuais que contribuiriam para a criação de uma nova cultura, com o objetivo de desenvolver uma contra-hegemonia frente à hegemonia dominante. Para ele, as elites utilizam seus intelectuais orgânicos na "arena da consciência" para manter a dominação.

Com as leituras realizadas, percebemos a importância e a necessidade de, enquanto pesquisadoras, compreendermos as complexidades de uma realidade concreta para elucidar os desafios que ela apresenta. Nesse sentido, nossa atuação na investigação do problema não se limita a uma análise teórica, mas busca oferecer contribuições práticas e concretas, indicando alternativas de ação para enfrentar a problemática analisada. Essa perspectiva guia a estrutura do presente estudo, que, ao longo de seus capítulos, aborda as relações entre as políticas educacionais, a expansão do capital privado na educação e a formação continuada dos professores, articulando esses elementos em um contexto histórico-social mais amplo.

No Capítulo 1, iniciaremos levantando as políticas neoliberais implementadas no Brasil, que favoreceram a expansão do capital privado na educação. A partir do resgate histórico do período entre as décadas de 1980 e 2010, mostraremos que já se sinalizava a necessidade da construção de uma base comum nacional da educação voltada para os níveis iniciais de ensino. Nosso objetivo mais amplo é compreender em que medida o capital privado na educação se expandiu desde a década de 1990, delineando suas influências no cenário educacional brasileiro.

No Capítulo 2, analisaremos o aprofundamento dessas políticas pós-2010 e ao longo das duas primeiras décadas do século XXI. Em especial, examinaremos o impacto da pandemia de COVID-19, iniciada em março de 2020, que acelerou significativamente a expansão do capital privado na Educação Básica pública, sempre orientada pelo interesse por maiores lucros. Esse avanço foi impulsionado pelo contexto histórico, político e social que se instalou no país a partir das manifestações ocorridas em 2013, culminando no golpe parlamentar em 2016 e nos “desgovernos” que marcaram o país até 2022.

Por fim, no Capítulo 3, apresentaremos os resultados obtidos no recorte atual da pesquisa, utilizando como base os dados coletados em 2024 junto aos professores participantes. Esses dados foram coletados por meio de questionário semiestruturado e serviram como base para nossa análise das percepções sobre a formação continuada no contexto das políticas educacionais vigentes.

1 BUSCANDO A HISTORICIDADE PARA ENTENDER A CONJUNTURA ATUAL

Iniciamos este capítulo buscando rememorar o conceito de neoliberalismo e suas influências no Brasil. Em seguida, exploramos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as conferências e demais documentos, resoluções e portarias pertinentes. Por fim, analisamos o processo de construção da BNCC, que atualmente orienta a formação continuada dos professores da Educação Básica de todos os sistemas de ensino no país.

Conforme explica Lenzi (2019), o neoliberalismo é uma corrente de pensamento econômico e político que ganhou destaque nas últimas décadas do século XX. No Brasil, as ideias neoliberais foram introduzidas gradualmente, especialmente após o final da ditadura militar (1964-1985). Para entender esse contexto histórico e as políticas neoliberais adotadas no país, é necessário explorar as mudanças econômicas e políticas, especialmente a partir da década de 1990.

Iniciamos essa análise com o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992). Segundo Lenzi (2019), esse período foi marcado por medidas de cunho neoliberal, incluindo a abertura comercial e financeira, além da privatização de empresas estatais.

Lenzi (2019) esclarece que a estabilização econômica também foi um elemento importante nesse período, culminando com o Plano Real³, implementado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). As políticas neoliberais visavam a reduzir o papel do Estado na economia e a promover maior participação do setor privado. Medidas como privatizações, redução de investimentos públicos e abertura de fronteiras comerciais foram adotadas para alcançar esses objetivos.

O Estado de bem-estar social, que havia dominado o mundo ocidental desde o final da Segunda Guerra Mundial, foi rompido em prol de uma abordagem mais liberal. Esta mudança, impulsionada pelas políticas neoliberais, gerou impactos e controvérsias que podem ser sentidas até hoje. Em muitos países, essas políticas

³ O Plano Real foi um conjunto de medidas econômicas implementadas no Brasil em 1994, durante o governo de Itamar Franco e sob a liderança do então ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso. O principal objetivo do plano foi estabilizar a economia brasileira e combater a hiperinflação que assolava o país. A estratégia central do Plano Real incluiu a criação de uma nova moeda, o real (R\$), a implementação de políticas fiscais e monetárias rigorosas e a introdução de um regime de câmbio flutuante. Essas medidas foram essenciais para estabilizar os preços e restaurar a confiança na economia.

resultaram na redução do papel do Estado na economia e no aumento da participação do setor privado em áreas como a educação.

No Brasil, políticas neoliberais resultaram em períodos de diminuição dos investimentos públicos e aumento da participação do capital privado, especialmente no setor educacional. Essa transição reflete as tensões entre as políticas neoliberais e as tentativas de reforçar o papel do Estado no desenvolvimento social e econômico do país.

Em 1990, ocorreu, em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Banco Mundial (BM). O evento culminou no principal documento que norteou a Reforma da Educação Básica no Brasil, intitulado Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. “Nesse documento, frisa-se o foco na Educação Básica, o que suscita reflexões sobre as diretrizes que esses organismos ‘sugerem’ para o Brasil” (Lippert, 2024, p. 28). No entanto, é importante notar que essas “sugestões” não são meras “orientações”, mas, sim, elementos básicos constitutivos de adaptações estruturais (Figueiredo, 2005).

Conforme apontamos anteriormente, os organismos internacionais desempenham um papel orientador na disseminação de novas ideologias na educação. É imperativo lembrar o papel articulador e disseminador de um novo ideário na educação realizado pela UNESCO e pelo BM. Malanchen (2015) corrobora essa perspectiva, destacando como esses organismos internacionais “recomendam” as regras para um novo modelo de sociedade ideologicamente difundida. Nesse contexto, o conhecimento torna-se a mola propulsora da dinâmica social, e as tecnologias da informação e comunicação (TIC) são consideradas os principais fatores de produção nessa fase de reestruturação produtiva do capital. Sobre isso, a autora salienta,

Nesse contexto, as políticas promovidas por organismos internacionais, dos quais destacamos a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Banco Mundial, vêm orientando o conjunto de reformas econômicas e políticas realizadas nos países denominados periféricos (Malanchen, 2015, p. 74).

Corroborando esse contexto, Vale argumenta que, durante a pandemia, a UNESCO recomendou o ensino *online*, além de culpabilizar os professores e enfatizar o objetivo de atingir todos os níveis, tanto superior quanto secundário e primário,

A Unesco criou, tão logo a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia de COVID-19, a Coalizão Global de Educação. Essa iniciativa declarava ter como objetivo apoiar os países para "ampliar suas melhores práticas de aprendizagem a distância e atingir jovens em maior risco" (UNESCO, 2020). Ainda que declare ter objetivo de proteger o direito à educação no contexto da pandemia, a totalidade do documento conota que a referência à presença da educação remota/à distância é permanente. O documento ainda visa exatamente o professor que não estaria apto para educação à distância e emenda que a pandemia "se soma uma escassez global de professores bem treinados e qualificados para alcançar a educação primária e secundária universal" (Vale, 2021, p. 8-9).

Ainda sobre isso, Vale aborda também sobre o BM e as intenções do organismo em relação à educação brasileira, em meio à pandemia:

Já o Banco Mundial lançou, em maio, o documento intitulado COVID-19: choque na educação e respostas políticas. Neste, afirma literalmente que é possível contra restar os impactos da pandemia e converte a crise de aprendizado (ainda anterior à pandemia) em oportunidade. A proposta? Utilizar as "inovações" do período de recuperação para se reconstruir melhor e permitir uma aprendizagem acelerada (Vale, 2021, p. 9).

Nessa direção, Zanotto e Hippler (2023, p. 1) discutem a influência do BM, afirmando: "Em sua trajetória, o Banco Mundial passou de uma instituição de suporte financeiro para um gerenciador de políticas educacionais, para garantir a hegemonia econômica própria do sistema capitalista".

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva, entre 2003 e 2010, foi marcado por políticas públicas significativas. Lula priorizou a estabilidade econômica, com foco na redução da dívida pública, no controle da inflação e no incentivo ao consumo interno. Além disso, seu governo ficou conhecido pela promoção de políticas sociais, como a implementação do Programa Bolsa Família, no primeiro mandato. O período de Lula também foi caracterizado por um intenso crescimento econômico no Brasil.

Para entender o contexto das políticas ultraliberais⁴ pós-2010, que intensificaram a expansão do capital privado educacional, é fundamental analisar as políticas neoliberais, influenciadas pelos organismos internacionais, que privilegiam a expansão do capital privado desde a década de 1980 até 2010 no Brasil. Essas mudanças históricas e político-sociais, impulsionadas pelo neoliberalismo, impactaram a educação nacional brasileira, culminando na construção da BNCC.

1.1 HISTÓRICO DA BNCC

Para entender a origem da BNCC, é necessário que se faça uma breve incursão histórica desde 1988. Conforme referenciado pelo Ministério da Educação (Brasil, 2017), a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil previu que:

Art. 210 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.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1988).

Conforme relata Dutra (2012), desde a década de 1990, o Ensino Superior privado no Brasil tem passado por mudanças significativas. Após a aprovação da LDB, Lei nº 9.394/1996, houve uma expansão notável das instituições de Ensino Superior e uma ampliação da oferta de cursos tecnológicos e de educação a distância (EaD), entre outros. No entanto, concomitantemente, o tripé tradicional das universidades — ensino, pesquisa e extensão — ficou relegado a segundo plano. Dutra (2012) argumenta que o foco passou a ser voltado para interesses mercadológicos, influenciando a formação dos professores.

Em relação à referida lei, Sousa contribui:

O que se pôde observar, a partir da LDB, foi a descaracterização das licenciaturas para a Formação de Professores nos Cursos

⁴ Termo utilizado por Paulino Orso, em O Liberalismo em perspectiva histórica: da ideia de liberdade à devastação ultraliberal. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, [S. l.], v. 1, n. 2, jan./jun. 2021.

de Pedagogia, tendo em vista a criação dos cursos Normais Superiores, em complemento ao Ensino Médio, bem como o Ensino Normal, em nível Médio. Para a Formação de Professores, destacaram-se, como ambiente preferencial, os Institutos Superiores de Educação, sendo o Ensino Superior em Universidades destinado, exclusivamente, à formação de cientistas e especialistas da Educação, conforme uma concepção elitista de formação (Sousa, 2015, p. 63).

O governo de FHC também desempenhou um papel importante na reestruturação do Ensino Superior privado. Isso envolveu a diversificação e a diferenciação das instituições e cursos, especialmente no setor privado. Houve uma rápida expansão de vagas, e as universidades públicas também se adaptaram a uma perspectiva gerencialista e produtivista. Dutra (2012) explica que, além disso, foi implementado um sistema de avaliação centrado nos produtos acadêmicos, ampliando a competição.

Conforme anteriormente mencionado, a LDB, aprovada em 1996, estabeleceu uma base nacional comum para a Educação Básica em seu artigo 26 (Brasil, 1996). No ano seguinte, em 1997, foram consolidados, em dez volumes, os PCN para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, apontados como referenciais de qualidade para a educação brasileira. Os PCN foram elaborados para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, especialmente no desenvolvimento do currículo, embora sua adoção não fosse obrigatória (Brasil, 2017).

Na sequência, em 1998, os PCNs para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, também foram consolidados em dez volumes. A intenção foi ampliar e aprofundar um debate educacional que envolvesse escolas, pais, governos e sociedade. Na virada do milênio, nos anos 2000, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em quatro partes, com o objetivo de cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias.

O professor Gaudêncio Frigotto (2005) analisou as políticas de educação profissional durante o governo do presidente Lula. O autor destacou a trajetória controvertida dessas políticas, que envolveu lutas sociais, propostas governamentais e ações e omissões no exercício do poder. Frigotto (2005) também explorou programas específicos, como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA).

O PROEJA foi criado em 2005 com o objetivo de promover a educação profissional para jovens e adultos que não concluíram os Ensinos Fundamental ou Médio. O programa visava à integração entre formação geral e formação técnica, proporcionando oportunidades de qualificação e inserção no mercado de trabalho.

Já o PROJOVEM, também lançado em 2005, teve como foco a educação de jovens entre dezoito e vinte e nove anos que não haviam concluído o Ensino Fundamental. Ele oferecia formação básica, qualificação profissional e cidadania, buscando a inclusão social e a elevação da escolaridade desses indivíduos.

Frigotto (2005) destacou a importância desses programas, mas também apontou desafios e contradições em sua implementação. Apesar das declarações favoráveis à integração entre formação básica e formação específica, a política de educação profissional foi marcada por conflitos e desafios. Além disso, o presidente Lula enfatizou que investir na educação é fundamental para o desenvolvimento do Brasil, especialmente no campo do conhecimento científico e tecnológico (Frigotto, 2005).

Em 2006, a educação brasileira passou por avanços significativos. Frigotto (2005) destaca que, apesar das contradições inerentes à sociedade capitalista, a educação não se limita à reprodução das relações sociais dominantes. Ela também serve ao projeto histórico de superação do modo de produção capitalista. “Nesse contexto, a educação básica universal, pública, laica e gratuita, bem como o trabalho como princípio educativo, desempenham papéis fundamentais” (Frigotto, 2005, p. 3). Esses avanços contribuíram para a formação de intelectuais e para a construção de conhecimentos específicos, beneficiando a classe trabalhadora (Frigotto, 2005).

A partir de 2007, observou-se um movimento significativo de compra e venda de instituições de Ensino Superior privadas, com a criação de redes de empresas por meio de fusões e aquisições. Essas empresas, tanto nacionais quanto internacionais, passaram a ter controle sobre o mercado da educação superior no Brasil, formando oligopólios (Dutra, 2019).

De 2008 até 2010, foi instituído o Programa Currículo em Movimento, que buscou melhorar a qualidade da Educação Básica por meio do desenvolvimento do currículo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Brasil, 2017). Em 2010, entre 28 de março e 1º de abril, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que contou com a presença de especialistas das fundações privadas para debater a Educação Básica. O documento resultante dessa conferência

ressaltava a necessidade de uma base nacional comum curricular como parte de um plano nacional de educação.

A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCN) para a Educação Básica, com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixou as DCN para a Educação Infantil. Em 14 de dezembro de 2010, foi lançada a Resolução nº 7, que fixou a DCN para o Ensino Fundamental de nove anos (Brasil, 2017).

Apresentamos essas resoluções e dados para que se compreenda o contexto e as diretrizes que moldaram a Educação Básica no Brasil durante esse período. Essas resoluções são marcos importantes que orientaram o desenvolvimento curricular, buscando uniformizar o ensino em todo o país.

Ao trazer esses dados, podemos inferir os movimentos políticos e sociais que influenciaram essas mudanças. O Programa Currículo em Movimento e as resoluções subsequentes refletem a influência de organismos internacionais e a pressão para a adoção de práticas educacionais que promovam a competitividade e a eficiência, alinhadas ao contexto neoliberal da época. É nesse cenário que a discussão sobre a BNCC ganha força, deixando de ser apenas uma recomendação para se tornar uma política de Estado com caráter normativo.

Johann (2021), em sua análise conceitual da BNCC (2017-2018) a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, faz o contraste dos fundamentos dessa abordagem com a pedagogia das competências, destacando as diferenças entre as duas concepções no contexto de um currículo nacional. Segundo a autora, a BNCC, ao adotar a Pedagogia das Competências, tende a promover o esvaziamento do currículo em relação aos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos, resultando na formação de indivíduos despolitizados com conhecimentos mínimos. “Essa abordagem pode resultar em trabalhadores desvalorizados, adaptáveis e técnicos, sem a capacidade de organizar o pensamento por meio de conceitos a partir da realidade objetivada” (Johann, 2021, p. 196).

Com esse panorama estabelecido, avançaremos para o Capítulo II a fim de analisar o contexto histórico e socioeducacional no Brasil desde 2010 até os dias atuais, destacando as principais políticas educacionais, seus impactos e as mudanças ocorridas nesse período. A partir de 2010, o cenário educacional brasileiro entrou em

uma nova fase, marcada por uma série de mudanças e desafios que se intensificaram ao longo da década e que explicaremos melhor na sequência.

2 ANÁLISE DO CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL DAS POLÍTICAS APÓS 2010

Compreender as mudanças e os desafios nas políticas educacionais no Brasil exige uma análise cuidadosa do contexto histórico e socioeducacional do período que se estende de 2010 até os dias atuais. Esse intervalo foi marcado por uma série de iniciativas e de reformas que moldaram o cenário educacional brasileiro, impactando desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

Em 2010, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado, estabelecendo metas e diretrizes para a educação até 2020. Nesse mesmo ano, teve início o Programa Mais Educação, que visava a ampliar a jornada escolar e a promover atividades extracurriculares. Além disso, foi criada a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)⁵, uma iniciativa importante para a integração regional e o fortalecimento da educação superior na fronteira trinacional entre Brasil, Paraguai e Argentina.

As políticas públicas são construídas por diversos fatores, incluindo as condições econômicas, culturais, históricas e políticas de uma sociedade em determinado momento. Elas refletem as escolhas e prioridades do governo, bem como as pressões e os interesses de diferentes grupos sociais. Segundo Frigotto (2009), essas políticas não são neutras, mas, sim, expressões concretas das relações de poder, nas quais o Estado atua como mediador dos interesses de diferentes grupos sociais.

Em uma análise mais aprofundada do papel do Estado na sociedade capitalista, Frigotto (2009) ressalta que esse é um tema relevante e complexo. Em suas análises, o autor destaca a importância do Estado brasileiro como agente econômico determinante na manutenção das relações de produção capitalistas. Frigotto (2009) também discute como o trabalho assume diferentes significados ao longo da história e como as ideias sobre o trabalho são parte da luta contra-hegemônica na batalha das ideias. Além disso, o autor aborda a relação entre o Estado e as políticas sociais, considerando tanto o neoliberalismo quanto a chamada “Terceira Via”⁶ na gestão pública.

⁵ Um marco importante para a formação dos professores de Foz do Iguaçu, reforçando a Universidade Estadual do Oeste do Paraná, que já contribuía com a formação inicial e continuada desses professores.

⁶ A “terceira via”, no contexto de Gaudêncio Frigotto, não se refere ao conceito político-econômico amplamente discutido em outros contextos. Em vez disso, o professor Frigotto é conhecido por sua

É importante ressaltar que a construção de políticas públicas é um processo complexo e nem sempre linear. O resultado pode ser influenciado por diversos fatores, como recursos disponíveis, alianças políticas, contextos sociais e econômicos, além das crenças e dos valores dos atores envolvidos. Frigotto (2009) destaca que a negociação de interesses e de visões de mundo é uma parte intrínseca e crucial do processo de elaboração e de implementação dessas políticas, refletindo os conflitos e lutas sociais presentes na sociedade.

Nessa mesma toada, em 2011, duas importantes políticas públicas merecem destaque. A criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) teve como foco a formação profissional, oferecendo cursos técnicos e profissionalizantes para jovens e trabalhadores, ampliando suas oportunidades no mercado de trabalho. Além disso, houve a ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que facilitou o acesso ao Ensino Superior ao oferecer condições mais favoráveis de financiamento para estudantes de baixa renda (Brasil, 2024).

Em seus escritos, Frigotto (2001) discute a relação entre trabalho e educação, analisando o significado do trabalho assalariado no contexto do neoliberalismo e da nova sociabilidade do capital. O autor critica as reformas neoliberais que precarizam o trabalho e diminuem as condições de vida da maioria da população, enquanto os avanços científicos e tecnológicos beneficiam apenas os detentores do capital.

No plano ideológico, desloca-se a responsabilidade social do Estado para o plano do individual. Já não há política de emprego, nem perspectiva de uma carreira, mas indivíduos empregáveis ou não, requalificáveis. Para os não empregáveis resta-lhes um tempo infundo de procura por um emprego (Frigotto, 2001, p. 81-82).

No mesmo ano, a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, definiu as DCN para o Ensino Médio, estabelecendo parâmetros para a organização curricular das escolas de Ensino Médio no Brasil. Ainda em 2012, a Portaria nº 867, de 4 de julho, instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com o objetivo de garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino

atuação na defesa da educação pública e na discussão sobre Educação Profissional e Ensino Médio no Brasil. A terceira via valoriza a formação integral do estudante, combinando conhecimentos técnicos com habilidades humanísticas. Essa abordagem visa preparar os alunos para o mercado de trabalho e para a cidadania, promovendo uma educação mais equilibrada e inclusiva.

Fundamental, estabelecendo diretrizes gerais para a implementação de ações que promovam a alfabetização (Brasil, 2017).

Também em 2012, foi aprovada a Lei de Cotas, que reserva vagas em universidades públicas para estudantes negros, pardos e indígenas de escolas públicas. Essa lei representou um marco na promoção da igualdade de oportunidades e na democratização do acesso ao Ensino Superior. Além disso, houve a expansão das universidades federais com a criação de novos campi, ampliando o acesso à educação superior em diversas regiões do país e contribuindo para a descentralização e a interiorização do Ensino Superior (Brasil, 2017).

Destacamos as manifestações populares que passaram a ocorrer em todo o país, a partir de junho de 2013, incluindo pautas relacionadas à educação. As discussões sobre a BNCC e o histórico dessas manifestações são de suma importância, pois marcaram o início de um processo que culminou na situação que vivemos hoje.

O Brasil vivenciou grandes manifestações populares, inicialmente organizadas pelo Movimento Passe Livre (MPL), que protestava contra o aumento das tarifas de transporte público. Esses protestos evoluíram rapidamente, abrangendo uma ampla gama de demandas sociais e críticas à corrupção e à ineficiência dos serviços públicos. Esse movimento marcou o início de um período de instabilidade política que culminou no *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016.

O golpe jurídico-midiático-parlamentar que resultou no *impeachment* de Dilma Rousseff em 31 de agosto de 2016 pode ser descrito como um retrocesso significativo para a educação e para outros setores sociais no Brasil. Embora políticas de caráter neoliberal estivessem presentes durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, a saída da presidente intensificou a adoção dessas medidas, marcando um período de maior alinhamento com agendas que priorizavam a austeridade fiscal e a privatização, em detrimento dos avanços sociais conquistados anteriormente.

No período *pós-impeachment*, foram adotadas políticas que reduziram significativamente os recursos destinados à educação e promoveram a privatização e a mercantilização do ensino. Essas mudanças foram acompanhadas por uma retórica autoritária e conservadora que buscava controlar o conteúdo pedagógico e limitar a liberdade de ensino. Sena reflete sobre a questão:

Neste primeiro ensaio, trago reflexões sobre as relações da BNCC com as reformas em curso no Brasil pós-golpe 2016, explicitando os interesses do Governo Federal em implementar uma proposta de educação voltada aos interesses do mercado, explicitando a BNCC como o eixo de uma ampla reforma que altera os princípios, meios e fins da Educação Brasileira. No segundo ensaio, este que ora apresento, dou continuidade à explicitação destas relações, estabelecendo, em linhas gerais, um diálogo entre a BNCC e a versão preliminar da BNC de formação de professores, proposta pelo Ministério da Educação (Sena, 2019, *apud* Ciavatta, 2019, p. 15).

Em 22 de novembro de 2013, foi instituída a Portaria nº 1.140, que estabeleceu o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM). No ano seguinte, a Lei nº 13.005, sancionada em 25 de junho de 2014, regulamentou o PNE, com vigência de dez anos. O plano estabeleceu vinte metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, das quais quatro estão diretamente relacionadas à BNCC.

De 19 a 23 de novembro de 2014, foi realizada a 2ª CONAE, organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE). A conferência resultou em um documento com propostas e reflexões para a educação brasileira, que se tornou um importante referencial para o processo de mobilização em torno da BNCC (Brasil, 2017).

A Lei nº 13.005/2014 criou o PNE, estabelecendo princípios e metas para o desenvolvimento da educação em todos os níveis: nacional, estadual e local. Entre os objetivos e as diretrizes do PNE estão a erradicação do analfabetismo, a universalização da educação e a superação das desigualdades educacionais, além da erradicação de todas as formas de discriminação. O plano também visa a melhorar a qualidade da formação, incluindo a formação profissional, a promover a cultura, a tecnologia e a ciência nacional, sempre respeitando os direitos humanos, a sustentabilidade e a diversidade socioambiental.

As metas do PNE incluem a expansão do ensino básico, garantindo um ensino obrigatório e de qualidade; a valorização da diversidade, com o objetivo de diminuir a disparidade na educação e aumentar a equidade educacional; e a preparação e a valorização dos profissionais da educação, aprimorando a formação e a valorização dos educadores.

A lei previa também o investimento de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação. No entanto, segundo o último relatório de monitoramento da lei, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2022, o investimento brasileiro em educação chegava a 5,5% do PIB, com

o investimento público em educação pública correspondendo a 5% do PIB (Brasil, 2024).

Ainda em 2014, houve a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com mais de oito milhões de inscritos, e a continuidade das discussões sobre a BNCC e reformas no Ensino Médio.

Segundo Saviani (2020), que analisou os impactos negativos das políticas pós-golpe de 2016 sobre o PNE, diversas metas estabelecidas para serem atingidas até 2024 não foram cumpridas devido às novas políticas. Entre as metas não alcançadas estão a universalização do Ensino Médio para jovens de quinze a dezessete anos, a implementação de planos de carreira para os profissionais de ensino e a efetivação da gestão democrática nas escolas, todas com prazos até 2016. Outra meta não cumprida foi a oferta de educação integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, sendo que, em 2022, o patamar era de 34,4%. A Emenda Constitucional nº 95, conhecida como PEC do Fim do Mundo, que congela os gastos públicos por vinte anos, inviabilizou o cumprimento dessas metas.

Além disso, Saviani (2020) critica as reformas regressivas do governo de Michel Temer, que retomaram um espírito autoritário semelhante ao da ditadura militar. Exemplos desse autoritarismo incluem a reforma do Ensino Médio, implementada por Medida Provisória sem consulta prévia às Secretarias de Educação e aos Conselhos Estaduais de Educação, e a intervenção arbitrária no Fórum Nacional de Educação durante a realização da III Conferência Nacional de Educação, alterando sua composição sem consulta às entidades participantes. O movimento "Escola Sem Partido"⁷ também é citado como uma expressão desse autoritarismo, sendo descrito como uma "lei da mordaza", que nega a autonomia didática dos professores.

Em 2015, ano em que a Presidente Dilma Rousseff iniciou seu segundo mandato, após uma acirrada campanha eleitoral que culminou em sua reeleição, a Secretaria de Educação Básica (SEB), sob a liderança do professor Manuel Palácios,

⁷ O movimento Escola Sem Partido surgiu no Brasil em 2004, idealizado pelo procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib. Inicialmente, era um projeto que buscava combater o que seus defensores chamavam de "doutrinação ideológica" nas escolas. O movimento ganhou maior visibilidade e relevância política a partir de 2015, com o apoio de setores conservadores e religiosos, além de parlamentares alinhados a essas ideias. Nesse período, o debate sobre o tema se intensificou no Congresso Nacional e em diversas Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais. Projetos de lei relacionados ao Escola Sem Partido foram apresentados, mas enfrentaram forte resistência de educadores, juristas e especialistas em educação, que criticavam o movimento por cercear a liberdade de cátedra e por ameaçar a pluralidade nas discussões escolares (Fernandes; Ferreira, 2021).

estabeleceu uma Comissão de Especialistas para desenvolver a proposta da BNCC. Essa iniciativa foi formalizada por meio da Portaria nº 592, datada de 17 de junho de 2015, e oficializada pelo ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, durante o I Encontro Interinstitucional sobre a Base Nacional Comum Curricular, realizado na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esse Seminário foi um marco importante no processo de elaboração da BNC, pois reuniu assessores e especialistas — das fundações privadas — envolvidos na elaboração do documento.

No tocante à formação inicial dos professores, Sena explana que

A BNC prevê alterar os cursos de licenciaturas e os planos de formação continuada dos sistemas de ensino estadual e municipal. Nos dois documentos, evidencia-se a intenção e homogeneização do currículo, tanto da formação de professores, quanto da Educação Básica, trazendo graves implicações para a autonomia dos estados, municípios, universidades, escolas e para a docência. O ensaio é um alerta, e ao mesmo tempo, um chamado à reflexão e resistência ao que estas políticas representam (Sena, 2019, p. 16).

A referida comissão, conforme especificado no parágrafo 1º da Portaria nº 592/2015, foi composta por cento e dezesseis membros selecionados entre professores pesquisadores de universidades que possuíam uma significativa contribuição para a Educação Básica e a formação de professores. Além disso, incluía professores em atividade nas redes estaduais, do Distrito Federal e municipais, bem como especialistas ligados às secretarias estaduais de educação das diversas unidades federativas, conforme histórico do MEC.

O principal objetivo da Comissão de Especialistas, conforme delineado no artigo 2º da referida portaria, era a elaboração de um documento preliminar da BNCC. Esse documento deveria consolidar os resultados das discussões públicas e ser entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) até o final de fevereiro de 2016. O processo envolvia uma ampla consulta e participação das unidades da federação, coordenadas pelas secretarias de educação dos estados, Distrito Federal e municípios, além de associações acadêmicas e científicas atuantes nas áreas de conhecimento da Educação Básica.

Os especialistas da comissão foram organizados em diferentes áreas de conhecimento, tais como linguagens (abrangendo língua portuguesa, língua estrangeira moderna, arte e educação física), matemática, ciências da natureza

(incluindo ciências, biologia, física e química), ciências humanas (com história, geografia, ensino religioso, filosofia e sociologia) e educação infantil. Esta divisão foi estabelecida conforme o parágrafo 3º da portaria, garantindo que a composição da comissão fosse determinada pelas áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares, em conformidade com as etapas da Educação Básica, como estabelecido nas DCN.

Em meio a uma situação política tensa, marcada pela hegemonia da Frente Brasil Popular e por uma presidente enfraquecida, houve uma completa reestruturação na gestão do MEC. Esse processo de formação da comissão foi apresentado como sendo democraticamente inclusivo, sob a alegação da participação de professores de todos os níveis de ensino e de diversas regiões do Brasil. No entanto, segundo Oliveira e Sússekind, não foi o que ocorreu:

O fato de que cada uma das equipes disciplinares, num total de 29, era composta por apenas quatro docentes. Ou seja, a “democraticidade” do conjunto escondia uma fragilidade real de equipes pequenas, trabalhando isoladamente, apenas em torno dos conteúdos de suas respectivas disciplinas. Chamávamos a atenção para o fato de que o debate curricular não estava sendo feito nas escolas, nem com as escolas (Oliveira; Sússekind, 2018, p. 57).

Assim, em 3 de maio de 2016, a segunda versão da BNCC foi disponibilizada. Entre 23 de junho e 10 de agosto, ocorreram vinte e sete Seminários Estaduais, com a participação de professores, gestores e especialistas, a fim de debater a segunda versão da BNCC. Esses seminários foram promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Em agosto, começou a ser redigida a terceira versão do documento, em um processo colaborativo com base na segunda versão (Brasil, 2017).

Dardot e Laval (2019) corroboram essa situação ao afirmar que não é necessário recorrer ao estilo antigo, aos golpes de Estado militares, para colocar em prática os preceitos da escola de Chicago⁸, se é possível colocar um cadeado no sistema político, como ocorreu no Brasil, mediante um golpe parlamentar e judicial — o que permitiu, por exemplo, ao presidente Temer congelar os gastos sociais durante vinte anos, prejudicando especialmente a saúde pública e a universidade. Para Dardot

⁸ A Escola de Chicago é uma escola de pensamento econômico que defende o mercado livre e que foi disseminada por alguns professores da Universidade de Chicago.

e Laval (2019), o brasileiro, na realidade, não é um caso isolado, por mais que aqui os recursos da manobra sejam mais visíveis que em outras partes, sobretudo após a vitória de Bolsonaro, que marcou o auge desse processo.

Em abril de 2017, o MEC entregou ao CNE a versão final da BNCC. Ficou a cargo do CNE elaborar o parecer e o projeto de resolução sobre a BNCC, a serem encaminhados ao MEC. Após a homologação da BNCC, iniciou-se o processo de formação e de capacitação dos professores, bem como o apoio aos sistemas de educação estaduais e municipais para a elaboração e a adequação dos currículos escolares. Em 20 de dezembro de 2017, a BNCC foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho. Em 22 de dezembro de 2017, o CNE apresentou a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da BNCC (Brasil, 2017).

De acordo com Oliveira (2021) e outros estudiosos como Tarlau e Moeller (2019 *apud* Oliveira, 2021), o movimento em torno da BNCC envolveu um amplo arranjo de forças e dependia do consentimento “filantrópico”. Isso significava contar com recursos materiais de fundações, da produção de conhecimento, do poder da mídia e das redes formais de informação para obter o apoio dos variados atores sociais e institucionais na defesa desta política pública.

Os principais atores desse movimento foram a UNDIME e o CONSED. A UNDIME, criada em 1986, é como uma associação civil sem fins lucrativos e autônoma que congrega dirigentes municipais de educação. O CONSED, criado no mesmo ano, é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que reúne as secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal. Essas duas entidades são parceiras e possuem grande abrangência no contexto educacional, já que estão organizadas em todos os estados do país.

Uma manifestação dessa parceria é o Movimento Colabora Educação⁹, criado a partir de uma mesa temática do Conselho Consultivo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), envolvendo um conjunto de instituições privadas e filantrópicas, como o Instituto Natura, o Instituto Unibanco, a Fundação Itaú Social, o movimento Todos pela Educação, a Fundação Lemann, o Instituto Positivo, o Instituto Ayrton Senna e o Instituto Conceição Moura. Para os entes federativos, essas

⁹ O Movimento Colabora se define como uma iniciativa que visa a fortalecer a governança e a promover ações cooperativas entre os entes federados no campo das políticas públicas de educação no Brasil. Atuando desde 2016, o movimento concentra seus esforços em duas frentes: Produção e Disseminação de Conhecimento e Advocacy.

fundações exercem influência no estabelecimento de um consenso entre funcionários estatais sobre quais políticas adotar, mantendo uma relação direta com o CONSED e a UNDIME.

Rebecca Tarlau e Kathryn Moeller (2019, *apud* Oliveira, 2021, p. 723) consideram que a BNCC se tornou a iniciativa mais importante de reforma educacional do MEC entre os anos 2015 e 2017.

Com esse histórico, fica evidente que nada do que se faz no Brasil, considerado um país periférico, é arquitetado exclusivamente aqui. Todas as mudanças e reformas fazem parte de um projeto ultraliberal, com a atuação direta de organismos internacionais. Vale destacar a importância de entender o papel desses organismos, como a UNESCO e o BM, que influenciam diretamente as políticas educacionais e promovem uma estreita relação entre o público e o privado, visando a garantir mais lucro para o capital:

Retomando o fio da meada, não podemos esquecer os organismos internacionais e sua atuação como intelectuais coletivos do capital e presente nas reformas estruturais do Estado de caráter ultraliberal nos últimos 30 anos, bem como a funcionalidade de crises e desastres para a implementação do projeto de sociedade que reconstrói o poder das classes dominantes e agiliza a concentração e centralização de capital (Vale, 2021, p. 12).

Em 6 de março de 2018, embora o MEC, conforme o histórico da BNCC que citamos anteriormente, tenha afirmado que educadores de todo o país se debruçaram sobre a BNCC, na realidade, apenas alguns educadores se envolveram, predominantemente para realizar críticas, com foco na parte homologada do documento, que abrange as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, visando a compreender sua implementação e os impactos na Educação Básica brasileira.

Conforme ressalta Freitas,

Nos procedimentos da reforma empresarial da educação: padronização através de bases nacionais curriculares (etapas 1 e 3), testes censitários (etapas 2 e 4) e responsabilização verticalizada (etapa 5). A lógica esperada é que, definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou. A isso a reforma chama de alinhamento (Freitas, 2018, p. 78).

Em 2 de abril de 2018, o MEC entregou a terceira versão da BNCC do Ensino Médio ao CNE. A partir dessa data, o CNE iniciou um processo de audiências públicas para debater sobre o documento. Em 5 de abril, foi instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC).

Em 2 de agosto de 2018, difundiu-se o *slogan* de que escolas por todo o Brasil se “mobilizaram” para “discutir” e “contribuir” com a BNCC da etapa do Ensino Médio. Professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário *online* com sugestões de melhorias para o documento.

Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da BNCC para a etapa do Ensino Médio. Assim, o Brasil passou a contar com uma base que abrange as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica (Brasil, 2018).

Na concepção de Carvalho, presidente do Conselho Municipal de Educação de Senhor do Bonfim, Bahia, essa realidade não é bem assim:

O que se percebe, nos discursos governistas em defesa da Base, é que o compromisso com a educação e a democracia não é prioritário, na realidade são secundarizados, dando lugar a interesses privados, relações de poder, agentes educacionais, sindicatos corporativos e instituições capitalistas (Carvalho, 2019, p. 9).

Para compreendermos melhor a BNCC e seus impactos, faz-se necessário analisar a relação entre as políticas ultraliberais e a crescente influência do capital privado na educação. Assim, a partir da leitura e do estudo da BNCC, por meio do curso de extensão “Rede de diálogo: a educação em debate”, promovido por professores da UNILA, instituição de Ensino Superior pública brasileira sediada em Foz do Iguaçu, em colaboração com o SINPREFI, baseando-se nos estudos de Freitas (2018), entendemos que 60% da BNCC se concentra nos conteúdos das avaliações em larga escala, enquanto somente 40% dos conteúdos são flexíveis às variações regionais. Isso deixa o conteúdo engessado, uma vez que a educação está mais focada em testes, transformando a Educação Básica em um treino para alcançar resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Giroto (2017), em sua análise da BNCC, argumenta que o documento pouco reconhece a relação entre escola, espaço e sociedade, tomando as unidades escolares como indiferenciadas, alvo de políticas unitárias, o que contribui para a reprodução das desigualdades educacionais. O autor aponta, também, os possíveis

impactos da BNCC no processo de precarização do trabalho e da formação docente, ao promover o avanço de uma lógica empresarial que, centrada na produção de materiais didáticos, difunde a concepção de um professor como mero transmissor de conhecimentos.

Além disso, Giroto (2017) discute como o documento difunde uma subjetividade neoliberal¹⁰, nos termos propostos por Dardot e Laval (2019). Na perspectiva do autor, resistir a esse modelo de currículo, que amplia as desigualdades e a precarização da educação pública no Brasil, implica reconhecer a escola como um território de luta, no qual os currículos são produzidos nas práticas socioespaciais de alunos, professores e demais sujeitos da educação.

O sistema de avaliação, que está ligado aos privilégios que algumas políticas concedem à expansão do grande capital privado, é um desafio adicional. Embora esse não seja o objeto de pesquisa, é um dos pontos que influenciam a formação dos professores da rede municipal de Foz do Iguaçu. Em particular, há uma pressão incisiva para melhorar a nota do IDEB. Esse sistema de avaliação, criticado em todos os níveis da educação, está alinhado à BNCC, que mantém uma abordagem vertical de cima para baixo e agora é massivamente influenciada por outras avaliações: Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), IDEB e ENEM. Essas avaliações, que resultam no intenso treinamento dos alunos para os exames, revelam níveis insuficientes de alfabetização e letramento entre os estudantes brasileiros. Esse desafio exige uma ampla articulação entre o Estado, os sistemas de ensino e as instituições de Ensino Superior público. No entanto, muitas vezes isso apenas resulta na culpabilização dos professores que não atingem as notas esperadas.

Outro aspecto relevante é a relação entre o capital privado na educação e a filantropia. Logo, é vital compreender por que grandes fundações, como a Leman, a Vivo, a Itaú social e o Instituto Ayrton Senna, entre outras, demonstram tanto interesse na melhoria da educação pública e investem significativamente em plataformas *online* de formação de professores.

Conforme explica Oliveira,

¹⁰ Observa-se que um dos elementos centrais da subjetividade neoliberal é a ideia de liberdade individual, que tem íntima relação com a defesa de uma liberdade de mercado. Foi nesse sentido que Hayek realizou sua teorização, destacando a contraposição entre o indivíduo e o Estado (Silva; Alexandre, 2019).

Esse movimento, às vezes tratado como empréstimo de políticas (STEINER-KHAMSI, 2016), transita por meio de agentes individuais — políticos e consultores — ou, agências — como as fundações privadas e *think tanks*¹¹, atores não governamentais e organismos internacionais ligados à Organização das Nações Unidas — ONU. A influência desses organismos sobre a agenda da educação em âmbito mundial tem sido bastante explorada por estudos e pesquisas mais recentes (Oliveira, 2021, p. 721).

Essa citação nos suscita muitas questões, como a agenda embutida nesse movimento e o significado dessa mobilização global que proclama reformas para uma educação de qualidade para todos. Devemos questionar essa qualidade, assim como quem são esses reformadores, quais são suas verdadeiras intenções e por quais meios atuam. Estas são questões importantes se queremos organizar uma resistência qualificada a essa forma de fazer política educacional (Freitas, 2018).

Como esclarece Mendes (2021), no caso dos *think thaks*, especialmente daqueles voltados para o mercado, observa-se um papel crescente dessas organizações na formulação e na implementação de políticas educacionais no Brasil. Financiados principalmente por grupos privados com interesses específicos, esses centros de pesquisa buscam reduzir o papel do Estado e alinhar o sistema educacional à lógica mercantil. Embora se apresentem como neutros e imparciais, atuam para influenciar diretamente a agenda governamental, promovendo uma agenda ultraliberal, que favorece a padronização do ensino e a formação de professores alinhada a ideologias neoliberais. Mendes (2021) aponta que, apesar de posicionarem-se como agentes de "neutralidade", na verdade, representam grupos que buscam garantir o controle sobre a educação pública, transformando a educação em um produto a ser consumido dentro de uma perspectiva tecnocrática e mercantilizada.

Mendes (2021) observa que a atuação dessas organizações se insere em um movimento mais amplo de privatização da educação que começou a se intensificar nos anos 1990, com a crescente participação de instituições privadas na oferta de

¹¹ Muitas vezes referidos em português como laboratórios de ideias ou fábricas de ideias, os *think tanks* são instituições ou organizações que atuam como centros de pesquisa, análise e formulação de ideias e políticas em diversas áreas, como economia, educação, saúde, meio ambiente, segurança e relações internacionais. Eles reúnem especialistas, acadêmicos, consultores e outros profissionais para desenvolver estudos, relatórios, recomendações e estratégias que possam influenciar políticas públicas, práticas empresariais ou debates sociais. Essas organizações podem ser independentes, associadas a governos, empresas, partidos políticos, universidades ou fundações privadas.

vagas, especialmente no Ensino Superior, e no financiamento de ações educacionais por meio de parcerias público-privadas. Segundo a autora, esse controle não se limita à venda de ativos públicos, mas envolve a imposição de modelos educacionais que atendem aos interesses privados. A agenda defendida por essas organizações busca eliminar o atendimento público universal e introduzir práticas como a militarização da educação, o ataque ao pluralismo de ideias e a marginalização de certos grupos sociais. Embora existam algumas organizações progressistas, sua atuação é limitada e não se compara à força e ao impacto das instituições que promovem visões ultraliberais e conservadoras (Mendes, 2021).

A análise de Mendes (2021) sobre a influência dos *think tanks* no cenário educacional brasileiro destaca como a educação, ao invés de ser um instrumento de emancipação e transformação social, passa a ser usada para manter o *status quo* e perpetuar a concentração de riqueza e poder. Esse processo de conformação ao modelo mercantilista está intrinsecamente ligado à forma como as políticas educacionais vêm sendo estruturadas, especialmente em relação à imposição de padrões uniformizados que não consideram a diversidade do país.

Nesse sentido, Freitas (2018) complementa a argumentação ao destacar que a BNCC não é controversa por sua mera existência, mas, sim, pela forma como ela reflete a política educacional vigente. Essa mesma política que congela padrões de conteúdos a serem aplicados em todo o Brasil, estabelecendo 60% de conteúdos fixos — traduzidos em avaliação para o ENEM e a Prova Brasil — e limitando em somente 40% a flexibilidade pedagógica e a valorização da diversidade presente nas realidades locais.

Ademais, pelo fato de a BNCC ser a responsável por orientar a formação de professores e de material didático, inevitavelmente esses 60% tornam-se 100% dentro de um sistema informatizado criado por grandes corporações, dizimando toda e qualquer inovação e criatividade. Ao considerar a formação de professores, faz-se necessária a busca pela transformação social. E se a intenção é transformar a sociedade, essa transformação deve, necessariamente, passar pelos professores.

Assim,

Como já anunciado, os projetos dos governos em exercício desde a década de 1990 materializados nas políticas são para contribuir para a expansão do capital, pois a competitividade dos sistemas de ensino faz parte da agenda neoliberal e dos relatórios dos organismos

multilaterais. A formação de capital humano, ou seja, a formação de professores nos países periféricos e de capitalismo dependente, é pauta dessa agenda desde essa década mencionada e visa à inserção precoce e subalterna — da classe menos favorecida — no mercado de trabalho super explorador (Sousa, 2023, p. 12-13).

Embora haja preocupação com a formação continuada por meio de cursos e seminários/eventos, ainda não se atinge todos os professores da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu. O aumento de 33% na hora-atividade desde 2017, o que oportuniza aos professores mais tempo para dedicação à busca de conhecimento, esbarra na escassez de materiais lúdicos voltados para as faixas etárias de cinco a dez anos, que compreendem os anos iniciais do Ensino Fundamental, nas salas lotadas e nas burocracias midiáticas com o uso do registro *online*¹².

Os materiais disponíveis para a alfabetização são, na maioria das vezes, confeccionados pelos professores, pois o preço dos materiais nas livrarias torna a aquisição inviável para a maioria dos docentes municipais. Podemos afirmar que muitos professores enfrentam dificuldades financeiras, gastando uma parte significativa de seus salários em materiais pedagógicos, sendo que muitos, inclusive, possuem dívidas em bancos e financeiras.

Diante dessa realidade, as fundações criadas por grupos sociais que detêm o domínio do capital e têm interesse histórico em manter a classe trabalhadora subjugada às regras do capitalismo excludente oferecem, de forma filantrópica, um sistema de controle gerencial da escola pública. Esses sistemas são focados, principalmente, em plataformas *online* de formação continuada de professores, oferecendo cursos “gratuitos” que propagam a ideologia capitalista ultraliberal.

O ano de 2015 foi marcado pelo início das discussões sobre a reforma do Ensino Médio, após a implementação do PNE e suas metas específicas para os anos seguintes. Nesse contexto, destaca-se também a criação da Escola sem Partido. Ciavatta (2019, p.11) escreve sobre o Projeto de Lei n° 867/2015, que institui o Programa Escola Sem Partido, e acredita que esse foi um fato grave ocorrido no Brasil, sendo imprescindível “[...] entender a base econômica nacional e internacional que motivou todo o processo, a ideologização dos fatos e argumentos que romperam a ordem democrática e sua expressão na educação”.

¹² No período em que esta pesquisadora esteve à frente da diretoria do SINPREFI, percebeu-se que a falta de valorização dos professores da rede municipal facilita o engessamento do conteúdo e a sua padronização.

Em 2017, o governo Temer efetivou várias contrarreformas, após a aprovação da Emenda Constitucional nº 95¹³ — originada como Proposta de Emenda à Constituição nº 241/2016 na Câmara dos Deputados e Proposta de Emenda à Constituição nº 55/2016 no Senado — que congelou os gastos públicos acima do índice inflacionário por vinte anos, comprometendo direitos universais.

A aprovação da reforma do Ensino Médio, também em 2017, trouxe mudanças significativas na estrutura curricular e deu início às discussões sobre a BNCC, com foco no Ensino Infantil e Fundamental. Segundo Frigotto (2019), esse ano também foi marcado pelo processo traumático de *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff.

O ano seguinte foi marcado pela reformulação do FIES, com novas regras para o financiamento estudantil, enquanto as discussões se concentravam na implementação da BNCC nas escolas (Brasil, 2023). Durante 2018, as eleições presidenciais provocaram debates acalorados sobre a educação, com a continuidade nas discussões sobre a BNCC e a formação de professores.

Em 2019, o lançamento do programa Future-se propôs mudanças na gestão das universidades federais. Nesse mesmo ano, ocorreram intensas discussões sobre a reforma da Previdência e seus impactos na educação. Já em 2020, o início da pandemia de COVID-19 trouxe desafios adicionais para o Ensino Superior privado. A transição para o ensino remoto e a necessidade de rápida adaptação impactaram profundamente as instituições. A busca por soluções tecnológicas e novas estratégias de ensino tornou-se crucial para manter a qualidade da educação durante esse período excepcional. No entanto, a qualidade do Ensino Fundamental I, principalmente nos anos iniciais, foi precária e, em alguns casos, inexistente.

Em resumo, a expansão do Ensino Superior privado desde a década de 1990 até as duas primeiras décadas do século XXI foi marcada por mudanças estruturais, influência de interesses mercadológicos e adaptação às demandas do mercado e da tecnologia.

¹³ Conhecida popularmente como a "PEC da Morte", a Emenda Constitucional nº 95, aprovada em dezembro de 2016, congelou as despesas primárias da União, permitindo que elas crescessem apenas pela inflação do ano anterior. O objetivo declarado era controlar o endividamento público e estabilizar a economia. No entanto, seus críticos argumentam que a medida representou um corte real e progressivo nos investimentos em áreas sociais vitais. As principais áreas afetadas foram saúde, educação e assistência social, que viram seus orçamentos limitados por um período prolongado. Essa restrição orçamentária levantou preocupações sobre a qualidade dos serviços públicos, o acesso a direitos básicos e o desenvolvimento de políticas de longo prazo. Para saber mais, acesse: <https://www.brasildefato.com.br/2018/10/03/emenda-95-o-enfraquecimento-do-pacto-social/>.

2.1. FUNDAÇÕES PRIVADAS E PANDEMIA

Em 2020, a pandemia de COVID-19 impactou drasticamente a educação em todo o mundo, obrigando a suspensão das aulas presenciais e a adoção repentina do ensino remoto. Esta transição abrupta desafiou professores e alunos, expondo a necessidade de rápida adaptação às novas tecnologias e metodologias de ensino a distância.

Os professores, particularmente, foram forçados a modificar suas práticas pedagógicas quase da noite para o dia. A ausência de treinamento adequado e a falta de infraestrutura em muitas regiões tornaram esse processo ainda mais complicado. A pandemia evidenciou a fragilidade do sistema educacional frente a crises de grande escala, ressaltando a necessidade de investimentos contínuos em formação e recursos tecnológicos.

A adoção do ensino híbrido, que combina aulas presenciais e remotas, emergiu como uma solução viável para manter a continuidade educacional durante a pandemia. No entanto, essa modalidade exigiu dos professores um esforço adicional para preparar e adaptar conteúdo para diferentes plataformas, além de enfrentar dificuldades técnicas e a falta de interação direta com os alunos (Olinda, 2020).

No artigo intitulado "Pandemia: janela de oportunidade para a privatização na educação básica do estado de São Paulo", Carolina Barbosa Gomes Figueiredo Filho e João Batista Silva dos Santos (2021) explicam como o modelo de ensino remoto agravou o processo de privatização da Rede Estadual de Ensino de São Paulo (REE-SP). Os autores analisam dados de contratos e termos de cooperação firmados pela Secretaria de Educação (SEDUC) durante a pandemia, mostrando como empresas e fundações privadas aproveitaram o momento para expandir seus serviços e produtos nas escolas públicas (Figueiredo Filho; Santos, 2021).

Desde a campanha presidencial de 2018, Jair Bolsonaro defendia a educação a distância em todos os níveis, apoiado por grandes capitais do Ensino Superior e por entidades como a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). A pandemia proporcionou uma "janela de oportunidade" para a universalização do ensino remoto nas redes públicas e privadas, que atendem milhões de alunos e empregam milhões de docentes. Esse cenário revelou-se um mercado emergente no fornecimento de tecnologias e soluções educacionais (Chaves; Flores; Evangelista, 2020). Esse fenômeno representa um movimento estratégico das fundações e

empresas privadas para consolidar sua presença na educação pública, ampliando o controle e a influência sobre os currículos e métodos de ensino.

Em meio a esse cenário, os professores encontraram-se na linha de frente de uma mudança radical e repentina. A falta de infraestrutura adequada, como o acesso a computadores e à internet de qualidade, somada à pressão para uma adaptação rápida a novas ferramentas e metodologias, aumentou o estresse e a carga de trabalho dos educadores. A adaptação ao ensino remoto também levantou discussões sobre a retomada das aulas presenciais e a necessidade de valorizar mais os professores, reconhecendo seu esforço e dedicação em tempos de crise.

A pandemia trouxe à tona questões sobre a formação continuada dos professores e a necessidade de políticas públicas que garantam melhores condições de trabalho e valorização profissional. A pressão para se adaptar ao ensino híbrido ou totalmente remoto sem o suporte necessário exacerbou a precarização do trabalho docente, evidenciando a urgência de investimentos em formação e infraestrutura educacional.

Conforme destacado por Chaves, Flores e Evangelista (2020), a sobrecarga de trabalho e o impacto emocional nos professores durante a pandemia foram intensificados pela implementação do ensino híbrido, que muitas vezes recaiu sobre os ombros do professorado sem o devido suporte e preparação. Isso reforça a necessidade de uma abordagem mais humana e sustentável na educação, que valorize os professores e garanta condições adequadas para o exercício de sua profissão.

A discussão sobre a retomada das aulas presenciais trouxe à tona a valorização docente. O reconhecimento de que esses profissionais são essenciais para a formação dos alunos e para a manutenção da qualidade do ensino se intensificou. Houve um clamor por melhores condições de trabalho e por políticas que assegurem a saúde e o bem-estar dos educadores. Entidades, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a UNESCO, recomendaram aos países a revisão de seus marcos legais para permitir a operacionalização dessas mudanças, não somente durante a pandemia, mas também no período pós-crise (Chaves; Flores; Evangelista, 2020).

Os desafios enfrentados pelos professores durante a pandemia também expuseram a necessidade de uma formação contínua e ágil, adaptada às novas exigências do ensino híbrido. Programas de capacitação e atualização tornaram-se

cruciais para equipar os docentes com as habilidades necessárias para navegar nesse novo cenário educacional. A parceria com instituições como a CAPES foi fundamental para oferecer cursos virtuais e apoiar o desenvolvimento profissional dos professores durante esse período conturbado (Chaves; Flores; Evangelista, 2020).

Em suma, a pandemia de COVID-19 provocou uma reconfiguração significativa no campo da educação, destacando a importância da inovação tecnológica, do apoio institucional e da valorização dos professores. O cenário atual exige uma reflexão profunda sobre o papel dos educadores e sobre a necessidade de fortalecer o sistema educacional para enfrentar futuros desafios de forma resiliente e eficaz.

Em 2021, o movimento Todos Pela Educação lançou o “Educação Já 2022”, um documento com propostas para a construção de uma agenda sistêmica para a Educação Básica brasileira. Ele apresenta diagnósticos e caminhos para orientar as gestões eleitas em 2022 e a agenda educacional do país na próxima década. Em resposta à violência escolar, o Governo Federal criou o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE), focado em receber e monitorar denúncias de violência escolar. Além disso, foram desenvolvidas estratégias para coibir a propagação da violência extrema contra as escolas.

Em 2023, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)¹⁴ foi lançado com o objetivo de assegurar a alfabetização de todas as crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental. O programa também trabalha na recuperação da aprendizagem de crianças afetadas pela pandemia de COVID-19. Já o Programa Escola em Tempo Integral¹⁵ visa a ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, proporcionando atividades complementares e enriquecedoras. Por fim, a Estratégia

¹⁴ Trata-se de uma política educacional do Governo Federal, instituída pelo Decreto nº 11.556/2023, para garantir a alfabetização de todas as crianças brasileiras até o 2º ano do Ensino Fundamental e recuperar as aprendizagens dos alunos do 3º ao 5º ano impactadas pela pandemia. O programa funciona em regime de colaboração, com a União subsidiando ações e o MEC na coordenação estratégica, mas com autonomia para estados e municípios desenvolverem iniciativas locais. A política está organizada em cinco eixos: Governança e Gestão, Formação, Infraestrutura, Avaliação e Boas Práticas. Para saber mais, acesse: <https://novaescola.org.br/conteudo/21784/entenda-compromisso-nacional-crianca-alfabetizada>.

¹⁵ O programa foi instituído pela Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, e tem como objetivo ampliar em um milhão o número de matrículas em tempo integral na educação básica do país. Considera-se matrícula em tempo integral aquela em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por pelo menos sete horas por dia ou trinta e cinco horas por semana, distribuídas em dois turnos. Para saber mais, acesse: <https://brasilescola.uol.com.br/noticias/programa-escola-em-tempo-integral/3129184.html>.

Nacional de Escolas Conectadas¹⁶ busca promover a conectividade nas escolas brasileiras (Brasil, 2024).

Em 2023, o Brasil registrou um aumento significativo nos ataques extremos a instituições de ensino, como violência armada e atentados. Em resposta, o Governo Federal estabeleceu grupos de trabalho¹⁷ para fortalecer o SNAVE a fim de combater esses episódios. Além disso, o tema importância do clima de paz e convivência na escola entrou na pauta de muitas redes e escolas, visando a garantir que todos os estudantes se sintam acolhidos no ambiente escolar (Brasil, 2024).

Em 2024, o Projeto de Lei nº 5.230/2023 foi encaminhado ao Congresso Nacional para estabelecer diretrizes para o Ensino Médio. Também houve a criação de programas e ações para fortalecer o ambiente escolar, reduzir desigualdades e incentivar os estudantes a permanecer estudando (Brasil, 2024).

Em resumo, esse período foi marcado por avanços, desafios complexos e debates intensos no campo da educação. No entanto, a busca por uma educação mais inclusiva, de qualidade e acessível para todos nem sempre foi o objetivo central.

¹⁶ Instituída pelo Decreto nº 11.713, de 26 de setembro de 2023, a iniciativa do Governo Federal, em colaboração com os sistemas de ensino, visa a universalizar a conectividade de qualidade para fins pedagógicos e administrativos em todas as escolas públicas de educação básica do Brasil até 2026. O programa busca garantir não apenas o acesso à internet de alta velocidade, mas também a disponibilidade de rede sem fio nos ambientes escolares, a oferta de equipamentos e o suporte técnico. O objetivo é integrar as tecnologias digitais ao processo de ensino-aprendizagem, ampliando a qualidade da educação e a inclusão digital de estudantes e professores. Para saber mais, acesse: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202401/todos-os-estados-brasileiros-adotaram-a-estrategia-nacional-de-escolas-conectadas>.

¹⁷ Entre as ações do Grupo de Trabalho Interministerial “Prevenção e Enfrentamento à Violência nas Escolas” está a publicação, em 2023, do documento intitulado “Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental”. O relatório detalha a investigação e os dados sobre os incidentes ocorridos em instituições de ensino no país, além de propor soluções para a formulação de políticas públicas. Para saber mais, acesse: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Base_RelGTEspecialistasMEC_FormatoGTI_2.pdf.

3 PESQUISANDO PROFESSORES ALFABETIZADORES: O QUE ELES DIZEM

O foco desta pesquisa é compreender a influência do capital privado na escola pública, reconhecendo o papel dos professores como agentes especiais na formação das crianças da classe trabalhadora. É fundamental analisar essa questão para evitar que os docentes se tornem meros instrumentos nas mãos dos interesses capitalistas, que buscam perpetuar uma sociedade hegemônica, cerceando o pensamento crítico e utilizando os profissionais da educação como instrumentos de dominação social.

Para investigar se temas semelhantes foram abordados em pesquisas científicas recentes e a fim de compreender as linhas de pesquisas realizadas nos últimos cinco anos, consultamos a BDTD e conduzimos uma revisão de literatura, conforme discorreremos a seguir.

Na BDTD, utilizamos o termo “Formação de professores e capital privado na educação pública”, digitando no campo “em todos os campos de busca”. Automaticamente, o sistema identificou cento e quarenta e uma investigações científicas publicadas entre 2018 e 2023. A partir disso, com o objetivo de encontrar trabalhos focados na influência do capital privado, principalmente na Educação Básica e na formação continuada de docentes, estipulamos, na busca avançada do sistema, o termo “Formação continuada na Educação Básica”. Esse refinamento reduziu os resultados de cento e quarenta e um para quatro documentos. Desses, somente dois estavam alinhados ao objetivo da pesquisa, pois os outros dois não abordavam aspectos relevantes da formação docente no contexto da educação básica, particularmente em relação à investigação do impacto do capital privado na educação.

O primeiro trabalho selecionado, intitulado “A atuação e expansão da empresa Kroton Educacional na educação básica”, trata-se de uma tese de doutorado de Deysiane Farias Pontes, da Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, datada de 2020.

A segunda pesquisa, com o título “Formação continuada de professoras e professores do ensino fundamental: sentidos e significados”, é uma dissertação de Mestrado em Educação de Luana Rosa de Araujo Silva, da Universidade de Brasília, datada de 2022.

Das referências selecionadas pelo sistema de busca, a dissertação de Pontes (2020), ainda que de certa forma, é a única que investiga a expansão de uma empresa específica em relação à educação pública. No entanto, vale ressaltar que nossa

preocupação com as pesquisas relatadas neste texto é como a questão do capital privado está sendo abordada em relação à formação de professores da rede pública. Essas pesquisas expõem uma crítica ao capital que, por vezes, provoca desigualdades sociais irreversíveis, não deixando saídas para a classe trabalhadora docente e, principalmente, impactando negativamente os discentes.

Embora as pesquisas selecionadas não representem a totalidade de trabalhos existentes no âmbito científico, pois diferentes terminologias de buscas podem reduzir ou ampliar a quantidade de pesquisas ligadas a esse interesse temático, ainda assim, os resultados desses estudos podem ser de grande valia. Eles podem nos proporcionar uma compreensão mais aprofundada, a partir de seus conteúdos em uma revisão bibliográfica, de como esse assunto vem sendo abordado ou negligenciado.

As leituras dos conteúdos das pesquisas seguiram a ordem cronológica: Pontes (2020) e Silva (2022). Nessas leituras, procuramos extrair informações relacionadas ao nosso objeto de estudo. Embora não tratem do tema de forma específica, elas contribuem de alguma maneira para o entendimento do tema.

Apresentamos, na sequência, de forma mais detalhada, o que foi compreendido a partir dessas leituras, visando a responder aos seguintes questionamentos: o que foi produzido? Qual o objetivo e a conclusão da pesquisa? Qual a metodologia utilizada? Quais contribuições o trabalho possibilitou para a realização de nossa pesquisa?

Iniciamos com Pontes (2020), que, embora não aborde diretamente a formação de professores, ressalta os elementos que compõem a privatização da Educação Básica pública. Por meio da expansão da atuação de uma empresa privada com fins lucrativos, a autora realizou um levantamento documental relevante sobre a empresa Kroton. Pontes (2020) explica que essa questão está imbricada em muitos processos, incluindo o discurso ideológico de superioridade da educação privada, os gerencialismos nas políticas públicas educacionais — como avaliações, *rankings* e parcerias público-privadas — e a articulação política entre governo e empresas privadas.

Pontes (2020) aponta que a atração de investidores para a área educacional, como mais um produto do capitalismo, leva à submissão dos sujeitos da educação à lógica de gestão empresarial para as escolas. Isso resulta no enfraquecimento da gestão democrática com esse modelo e na formação de redes de influência que

orientam a educação para uma visão empresarial alinhada aos organismos internacionais e aos interesses do capital. A autora afirma que a

[...] tese elege como objeto de investigação o processo de atuação e expansão da empresa privada com fins lucrativos Kroton Educacional, na provisão de serviço privado com foco na educação básica brasileira, de 2008 a 2018. Parte do problema: o modelo de gestão educacional adotado pela Kroton Educacional, advindo da lógica empresarial privada capitalista, traz implicações para a gestão da educação básica. A educação, nesse modelo, torna-se uma mercadoria que visa ao lucro e se distancia do “preparo [da pessoa] para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988 (Pontes, 2020, p. 7).

A análise dos documentos da Kroton Educacional revelou diversas dimensões da privatização da Educação Básica, incluindo gestão, desenho curricular e oferta de matrículas. Além disso, emergiram dimensões políticas e financeiras que indicam como grandes instituições privadas com fins lucrativos formam uma rede política que busca transformar a Educação Básica no Brasil em um produto rentável, alinhando-se ao neoliberalismo. A tese conclui que “A educação básica foi eleita como mais um nicho de mercado da Kroton que tenta subverter a educação básica pública em mercadoria e negócio rentável” (Pontes, 2020, p. 7).

Assim, foi possível entender o quanto o capital privado, nesse caso a empresa Kroton, já se articulou no nível superior de educação e, ao longo dos anos, ampliou sua expansão para a educação pública, agora visando à Educação Básica. Embora o estudo seja de um caso específico, pois analisou uma única empresa, os mecanismos utilizados são representativos de uma tendência mais ampla, sempre com o objetivo de aumentar os lucros. Conforme sintetiza a autora em suas considerações finais:

Desse modo, a educação básica, quando explorada por empresas privadas com fins lucrativos e sem a devida qualidade pedagógica, passa a ser vista como um mercado, e não como um direito público subjetivo, pela venda direta e indireta de produtos de acordo com as localidades e a classe social. Pela ampla abrangência da educação básica, as grandes empresas conseguem continuar com os movimentos de compra e fusão de empresas menores, num movimento de formação de grandes grupos privados educacionais com fins lucrativos, com frouxa regulamentação para inibir crescimento em blocos empresariais privatistas sem foco na qualidade da educação ofertada. E assim, abrindo novas frentes de mercado educacional, tecnológico e financeiro, a Kroton segue atuando e se

expandindo tanto na educação superior quanto na educação básica pública, como um grande Leviatã (Pontes, 2020, p. 159).

Silva (2022), em sua análise, busca desvelar a essência da formação continuada durante o período histórico da pandemia, esclarecendo os significados e sentidos dessa formação para professoras e professores do Ensino Fundamental do Distrito Federal. A autora fez uso de metodologias de abordagem tanto quantitativa quanto qualitativa, incluindo o levantamento bibliográfico — para a construção do estado do conhecimento — e entrevistas semiestruturadas — para alcançar os sentidos e significados a partir dos sujeitos da pesquisa. O alicerce metodológico foi o Materialismo Histórico-Dialético.

Silva (2022) aponta que os movimentos históricos contemporâneos, constituídos pela conjuntura política, econômica e social, também resultam das reformas educacionais de ordem neoliberal. Ela explica que o neoliberalismo é uma expressão que provém do liberalismo, uma doutrina fundada nos séculos XVIII e XIX, está pautada na política econômica estatal (Silva, 2022).

O neoliberalismo baseia-se em ações que visam à mínima intervenção do Estado nas relações econômicas e, concomitantemente, asseguram o exercício do livre mercado, favorecendo os grandes conglomerados capitalistas. Nesse contexto, as relações de produção no neoliberalismo tornam-se uma total situação de exploração da classe trabalhadora, sem regulação pela burguesia (Oliveira, 2010, *apud* Silva, 2022).

A partir da década de 1990, as reformas neoliberais provocaram mudanças significativas no Estado brasileiro e, conseqüentemente, na educação. Essa conjuntura imprimiu contradições, rupturas, avanços e retrocessos às políticas educacionais e às concepções de trabalho docente e de formação continuada implementadas no país desde então, explicitando o caráter mercantilista, reflexo dos interesses em voga (Silva, 2022).

Nos estudos de Silva (2022), um dos objetivos é observar e relatar a formação de professores da Educação Básica, enfocando a gênese da aquisição do conhecimento. A pesquisadora destaca a formação docente, conforme abordada pelas políticas públicas, e afirma ser relevante no sentido de que seu objetivo é “[...] equacionar o problema da formação para elevar os níveis de ‘qualidade’ da educação nos países subdesenvolvidos” (Freitas, 1999, *apud* Silva, 2022, p. 18). Além disso,

essa concepção justificou, ainda, dois outros movimentos históricos que se somaram a este debate: a defesa pela melhoria da qualidade da educação nacional e a responsabilização do professor como principal protagonista dos problemas que afetam esse contexto, conforme explica Silva (2022).

A investigação de Silva (2022) oferece um conhecimento teórico extenso, incluindo análises de diversos trabalhos de outros pesquisadores, além de verificar bibliografias e conteúdos contraditórios e favoráveis relacionados à formação de professores e professoras. A partir do seu texto, observamos a necessidade de uma formação sensível para os docentes, adotando uma perspectiva de educação voltada para o conhecimento. Conforme conclui:

Na análise dos textos e na busca dos autores que os fundamentassem, ficou evidente que não demonstram uma referência clara e circunscrita a uma epistemologia. Isto significa que não oferecem, de forma clara e precisa, autores e conceitos que fundamentam as propostas de formação continuada e, mais ainda, não possibilitam afirmar com precisão o teor teórico conceitual das pesquisas. Existe, portanto, uma limitação para a realização de uma análise mais densa e da tabulação dos dados de forma completa sobre o conhecimento e o conteúdo das investigações (Silva, 2022, p. 48).

Em sua análise de literatura, Silva (2022) observou um número expressivo de dissertações e teses que sinalizam a ineficiência das formações continuadas no exercício do trabalho docente. Como mostra,

Na análise do Estado do Conhecimento, parece-nos que a formação continuada tem se dado em perspectiva mercadológica, enaltecendo modelos, na medida em que pressupõe o professor como executor, responsável pelo preparo de alunos para o mercado de trabalho, na perspectiva do novo desenvolvimentismo para a formação de um sujeito criativo, flexível e adaptativo. Não se tem olhado para o trabalho docente e suas condições como necessidade e possibilidade efetiva de mudança nas práticas oportunizadas pela formação continuada (Silva, 2022, p. 53).

Em sua pesquisa, Silva (2022) buscou compreender, por meio de entrevistas semiestruturadas, como cinco docentes do Ensino Fundamental se apropriam dos conhecimentos de um curso de formação oferecido pela Subsecretaria de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em 2020. A investigação foi orientada pela proposta metodológica de núcleos de significação, que, segundo Aguiar e Ozella (2015, *apud* Silva, 2022), consiste em

instrumentalizar o pesquisador com base nos fundamentos epistemológicos da perspectiva sócio-histórica — especialmente por Vygotsky — para analisar como os sujeitos apreendem as significações frente à realidade com a qual se relacionam.

Silva (2022) também aborda sobre os diferentes significados atribuídos ao termo “formação continuada” e apresenta dois paradigmas de formação continuada coexistentes desde a década de 1970: o da racionalidade técnica e o da epistemologia da prática. Esses paradigmas refletem o histórico da formação continuada no Brasil antes da LDB, conforme registrado no Quadro 1.

Quadro 1 – Tendências e perspectivas teóricas da formação continuada 1970-2000

Formação continuada entre 1970 a 2000				
Tendências/ perspectivas teóricas (SANTOS, 2010)				
Características	1970	1980	1990	2000
	Modelo Técnico	Modelo prático pedagógico	Modelo Neotecnicista	Modelo pragmático-instrumental
	Treinamento/reciclagem	Treinamento em serviço	Treinamento/Praticismo	Centrado no saber-fazer
	Racionalidade técnica	Epistemologia da prática		
	FC: caráter dual e disperso, adaptativo e desarticulado de um projeto coletivo institucional.	FC: práticas homogêneas, tecnificação do ensino; assimilação individual	FC: desenvolvimento de conhecimentos e competências para um mercado competitivo.	FC: modelo transmissivo; caráter pragmático; baseado em competências.

Fonte: Curado Silva e Cruz (2020, p. 26) a partir de Santos (2010).

Silva (2022) explica que o primeiro paradigma era voltado para a racionalidade técnica, enquanto o segundo paradigma, a epistemologia da prática, entrou no cenário educacional por meio de políticas públicas orientadas, em sua maioria, por organismos internacionais. Tais organismos atuam no cenário brasileiro visando a atender a um ideal de docentes e de formação desses sujeitos, resultante da reestruturação produtivista, capitalista e neoliberal vivenciada desde a década de 1990.

Para a autora, essa teoria do conhecimento baseada na epistemologia da prática tem como centralidade a atividade do professor e coloca como foco o saber experiencial do docente, aquele construído a partir das vivências, do experimentado

(Silva, 2022). A maior parte das formações continuadas ocorre em serviço, voltadas para treinamentos, centradas no saber fazer, constituindo-se na ação-reflexão-ação. Nesse processo, o professor repensa seu trabalho a partir de uma atividade reflexiva individual.

Silva (2022) destaca que, em ambos os paradigmas, os professores não são protagonistas do processo educativo. A autora ainda sustenta,

Vale retomar que tais proposições surgem em um momento em que a educação brasileira sofre interferências de Organismos Internacionais que passam a intervir nas políticas públicas educacionais e, logo, também naquelas voltadas à formação de professores. Para além disso, como enfatiza Dourado (2007), esses organismos revelaram uma conjuntura de mercantilização e privatização da educação ao determinarem as regras de reestruturação econômica e globalização no Brasil, ocasionando mudanças significativas no cenário educacional (Silva, 2022, p. 72).

Após discorrer sobre os doze pressupostos para uma formação continuada fundamentada na epistemologia da práxis¹⁸ de Curado Silva e Cruz (2020), a autora conclui:

Defendemos que a epistemologia da práxis é o caminho para o alcance de uma formação científica, ética, estética, técnica e sustentada pela compreensão da realidade como pseudoconcreta, dialética e contraditória. Essa é a proposta de formação enquanto ação transformadora que pode favorecer a emancipação por assumir a concepção práxica e não a pragmatista e utilitária que serve somente ao capital (Silva, 2022, p. 80).

A autora fez uma correlação entre a LDB, a BNCC e a Base Nacional Comum para formação de Professores (BNC-Formação), no que se refere à formação continuada. Também analisou as críticas de instituições como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entidade que surgiu no findar da década de 1970, em meio ao processo de redemocratização nacional, e tem

¹⁸ Inspirada por teóricos como Paulo Freire, Curado Silva propõe que a práxis educacional deve ser entendida como um processo dinâmico que integra teoria e prática de forma indissociável, com o objetivo de transformar a realidade e promover a emancipação dos indivíduos. “O que se defende nessa perspectiva é a concepção de que a formação de professores aspira uma formação do sujeito histórico baseada em uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática, a ciência e a técnica, constituída no trabalho e que garanta a esses sujeitos a compreensão da realidade sócio-econômica-política e que sejam capazes de orientar e transformarem as condições que lhes são impostas” (Curado Silva, 2018, p. 335-336).

como pilar a luta contínua por avanços e conquistas na construção coletiva de um projeto de formação para profissionais de educação, com vistas a intervir de forma consciente e necessária nas políticas educacionais (Silva, 2022). A análise inclui também a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd):

Ressaltamos que tais documentos são antagônicos às Diretrizes Curriculares Nacionais nº 2/2015 e que, conseqüentemente, trazem um retrocesso para o campo da formação de professores tanto inicial como continuada. De acordo com o exposto até então, percebe-se a negação da gestão democrática da política educacional alcançada pelos docentes brasileiros, e a retirada de propostas dessas diretrizes que já haviam sido implementadas em várias instituições de ensino, estando ampla e democraticamente construídas e, para além disso, estavam em sintonia com as construções históricas das entidades ANFOPE, ANPAE, ANPED entre outras da área no campo estudado (Freitas, 1999, *apud* Silva, 2020, p. 87-88).

Silva (2022) relata que, a partir dos eixos estruturantes das entrevistas, emergiram quatro núcleos de significação: relação teoria e prática; concepção de formação continuada; formação continuada; e a relação com o trabalho e a pandemia. A autora detalha cada um desses núcleos com transcrições das falas das professoras e com citações de teóricos, proporcionando um trabalho minucioso de análise da formação continuada. A autora conclui que,

Enfim, a formação continuada de professoras e professores não pode ser compreendida numa dimensão que se desprenda da atividade docente, uma vez que esta é parte integrante da ação formativa, na qual os docentes têm — precisam estar conscientes/serem conscientizados de tal poder — um papel ativo e devem exercê-lo de forma crítica e transformadora. Defendemos que o percurso formativo dos docentes precisa ser elaborado com e para os docentes, em um movimento em que estes atuem desde a formulação das políticas até a implementação das ações em âmbito intermediário e local, numa perspectiva individual e coletiva, pautada na intencionalidade da própria prática transformadora (Silva, 2022, p. 163-164).

A partir das pesquisas apresentadas, refletimos que existem pesquisadores comprometidos em produzir conhecimento tanto sobre o avanço do capital privado na educação pública quanto sobre a formação continuada de professores e professoras. No entanto, vislumbramos a possibilidade de conectar a expansão do capital com a

formação continuada e, especialmente, de compreender percepção dos colegas professores nesse contexto, preenchendo, assim, essa lacuna existente.

Com as leituras realizadas, percebemos a importância e a necessidade de nós, pesquisadores, compreendermos os dois temas abordados para elucidar determinada realidade concreta. Assim, nossa atuação na investigação do problema permitirá indicar, de maneira substancial, algumas alternativas de ação para enfrentar a problemática analisada.

3.1 O CAPITAL PRIVADO E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA ANÁLISE DA PERSPECTIVA DOCENTE

Nos últimos anos do século XX, conforme observa Gatti (2008), a formação continuada consolidou-se como uma necessidade em diversos setores profissionais, especialmente nos países desenvolvidos, devido às rápidas transformações tecnológicas e às novas demandas do mercado de trabalho. No contexto educacional do Brasil, a implementação da formação continuada traduziu-se em medidas compensatórias, conforme assevera Gatti (2008). Essas iniciativas buscavam preencher lacunas deixadas pela formação inicial inadequada, ao invés de promover inovações pedagógicas ou atualizações sobre os avanços do conhecimento (Gatti, 2008; Silva, 2022). Tal cenário evidencia a precariedade dos cursos de graduação, que frequentemente não forneciam uma base sólida para a prática educacional.

Com a promulgação da LDB em 1996, a legislação brasileira estabeleceu diretrizes que ampliaram a formação continuada dos professores, destacando-se, por exemplo, o artigo 67, que determina que os sistemas de ensino devem promover a valorização profissional, incluindo o aperfeiçoamento contínuo como responsabilidade dos poderes públicos (Brasil, 1996). O artigo 80 incentiva o desenvolvimento de programas de ensino a distância, e o artigo 87, § 3º, inciso III, exige que os municípios ofereçam capacitação para todos os professores em exercício, considerando a utilização de recursos de educação a distância (Brasil, 1996). Essas disposições refletem o esforço de institucionalizar a formação continuada no país.

Entretanto, a implementação da formação continuada no Brasil alinhou-se, em grande medida, à lógica neoliberal, marcada pela crescente inserção do setor privado na oferta de programas de capacitação. Nesse contexto, a epistemologia da prática emergiu como paradigma predominante, orientando políticas públicas influenciadas,

em sua maioria, por organismos internacionais, com vistas a consolidar um modelo de formação alinhado às demandas da reestruturação produtivista, capitalista e neoliberal (Silva, 2022), refletindo uma visão instrumentalizada e funcional da prática docente.

Como exemplifica Gatti (2008), iniciativas como o Acelera Brasil e o Se Liga, promovidas pelo Instituto Ayrton Senna, e programas corporativos de grandes empresas, como Microsoft e Intel, ilustram o crescente protagonismo das corporações na formação de educadores. Esse fenômeno evidencia o processo de privatização da educação, caracterizado pela transferência da responsabilidade pela formação continuada do Estado para o setor privado. Essa desresponsabilização enfraquece a garantia de uma educação pública de qualidade e subordina a formação docente a interesses mercadológicos. Assim, ao ser tratada como uma exigência legal voltada ao cumprimento de metas, a formação continuada frequentemente ignora uma reflexão crítica e contextualizada sobre a prática pedagógica (Gatti, 2008).

Ademais, Gatti (2008) aponta que a formação continuada no Brasil ainda carece de uma definição clara e de critérios que assegurem sua eficácia. Muitos programas de capacitação — como encontros pedagógicos, participação na gestão escolar, momentos de trabalho coletivo, congressos, seminários e cursos organizados por secretarias de educação ou outras instituições, tanto presenciais quanto a distância — não promovem trocas significativas de saberes nem contribuem para a reflexão crítica dos docentes sobre a prática pedagógica. Com frequência, essas atividades limitam-se a atender requisitos burocráticos, como a comprovação de horas para progressão na carreira, sem impactar efetivamente o desenvolvimento profissional dos professores.

Nesse sentido, assim como Silva (2022), defendemos a epistemologia da práxis como alternativa, por buscar compreender e teorizar a prática a partir do conhecimento científico historicamente acumulado e articulado à realidade dos sujeitos formativos. Essa abordagem supera a aplicação de técnicas ou problematizações distantes do concreto, reconhecendo o professor como um “intelectual orgânico” na perspectiva gramsciana, capaz de transformar sua prática com base em uma compreensão crítica e integrada. Tal perspectiva oferece bases sólidas para políticas e programas de formação continuada que valorizem a relação entre teoria, prática e contexto educativo.

Acreditamos que essa teoria do conhecimento de formação de professores pode trazer avanços e romper com o que está posto, pois se fundamenta no momento da ação, no qual prática e teoria estão juntas de forma pensada e consciente na busca pela transformação da natureza, de si mesmo e da sociedade, podendo, assim, romper com a realidade concreta. Nessa perspectiva, os docentes são capazes, não somente de interpretar e/ou compreender o mundo, mas de atuar intencionalmente, buscando a emancipação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Silva, 2022).

Silva (2022), com base em Curado Silva e Cruz (2020), apresenta doze proposições para uma formação continuada fundamentada na epistemologia da práxis:

1. historicidade da produção do conhecimento: a formação continuada deve ser dialética e reflexiva, considerando a relação entre formação inicial e continuada;
2. integração ao trabalho docente: deve dialogar com a realidade dos professores e as condições de precarização do trabalho docente;
3. o conhecimento resulta da relação sujeito-objeto: é essencial garantir condições para que os docentes reflitam continuamente sobre sua prática e a realidade escolar;
4. conhecimento como construção contínua e social: deve ser pensada coletivamente, envolvendo escola, comunidade e mundo;
5. sentido da formação continuada além da capacidade técnica: a formação deve englobar dimensões políticas, éticas, estéticas e subjetivas;
6. função social da educação: deve problematizar a escola existente para construir a escola desejada em diálogo com a comunidade escolar;
7. reflexão epistemológica: propõe unidade entre teoria e prática, considerando as concepções de ensino dos docentes;
8. práticas de formação continuada: são priorizados cursos e seminários que tratam professores como objetos de formação, mas é crucial focar no resgate do *status* político e profissional docente em um contexto coletivo e crítico;
9. outras propostas de formação: recomenda abordagens como oficinas, círculos de estudos e projetos baseados nas necessidades reais dos professores;

10. crítica epistemológica explícita: as políticas de formação devem ser coerentes e promover processos contínuos e coletivos;
11. relação entre forma e conteúdo: a formação deve integrar o que ensinar e para que ensinar, com intencionalidade pedagógica clara;
12. necessidades formativas objetivas e subjetivas: as demandas dos professores devem ser analisadas criticamente antes de definir ações formativas.

Diante do exposto, passemos à análise da perspectiva docente sobre o capital privado e suas implicações na formação continuada. Para compreender essa relação, é essencial contextualizar o processo de coleta de dados, que enfrentou desafios significativos.

Inicialmente, a pesquisa foi lançada em 9 de fevereiro de 2024, com o envio de um *link* via WhatsApp para os professores alfabetizadores da rede pública municipal de Foz do Iguaçu. Contudo, mesmo após múltiplos reenvios, foram obtidas apenas quarenta e duas respostas. Essa baixa adesão evidenciou a necessidade de estratégias mais diretas, levando à decisão de visitar as cinquenta e quatro escolas municipais em busca de voluntários dispostos a participar da pesquisa.

Assim, essa jornada, que se estendeu de 4 de março até 5 de abril, foi marcada por desafios. Primeiramente, o acesso aos professores alfabetizadores foi dificultado por barreiras humanas, como a resistência de algumas diretoras e coordenadoras pedagógicas que, por desconhecimento da importância da pesquisa ou por inúmeras desculpas, não permitiram o acesso aos demais colegas. Além disso, enfrentamos a ausência dos professores, fosse devido a cursos fora da escola ou, mais gravemente, pelo afastamento motivado por problemas de saúde. Mesmo quando o contato foi possível, a principal justificativa para não participar da pesquisa foi a falta de tempo, evidenciando a sobrecarga de trabalho enfrentada pelos professores. Logo, não foi possível alcançar a meta de trezentos questionários respondidos, ficando abaixo de 50% do esperado.

Outro fator que levou à baixa participação na pesquisa foi o cerceamento do direito do afastamento de dois anos para dedicação exclusiva ao mestrado, conforme a vedação prevista no artigo 45, parágrafo 5º da Lei nº 4.362/2015, com redação dada pela Lei nº 5.121/2022: “Ao profissional da educação básica estável que completar 5/6 (cinco sextos) do tempo de contribuição para sua aposentadoria é vedado o afastamento por período superior a 12 (doze) meses” (Foz do Iguaçu, 2015).

Portanto, apesar de todos os desafios enfrentados ao longo da pesquisa, é com imensa satisfação que atingimos um total de cento e quarenta e três questionários respondidos, que serviram como base para a análise das percepções sobre a formação continuada no contexto das políticas educacionais vigentes.

É importante ressaltar que todo o processo foi conduzido em conformidade com as diretrizes éticas, tendo o projeto sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos sob o número 76524823.1.0000.0107. Todos os participantes, de forma voluntária, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), reforçando o compromisso com a integridade e a transparência da pesquisa. Tanto o Parecer Substanciado do CEP quanto o TCLE estão anexados a este estudo para consulta.

A partir desse ponto, as respostas serão analisadas em sua totalidade, proporcionando uma base sólida para as conclusões subsequentes. Importante esclarecer que essas respostas foram transcritas integralmente, exatamente como apareceram nos questionários, garantindo que os dados analisados reflitam fielmente as opiniões dos participantes.

A fim de compreender o perfil dos professores alfabetizadores que participaram da pesquisa, realizamos a pergunta *“Qual foi sua formação inicial Curso? Em instituição pública ou privada? Presencial ou a distância? Há quanto tempo?”*, cujas informações obtidas fornecem uma base importante para analisar a trajetória educacional e profissional dos docentes, permitindo entender melhor como esses fatores podem influenciar suas percepções sobre o ensino.

Assim, considerando as respostas dadas e o fato de que nem todas atenderam completamente à pergunta formulada, podemos extrair as seguintes informações: dezoito professores mencionaram ter apenas o magistério como formação inicial; oitenta e quatro professores afirmaram ter cursado ou estar cursando Pedagogia; vinte e quatro professores possuem, além do magistério, alguma outra formação, como Pedagogia e Letras, e vinte e dois professores afirmaram ter formações que não Pedagogia, Normal Superior ou Magistério.

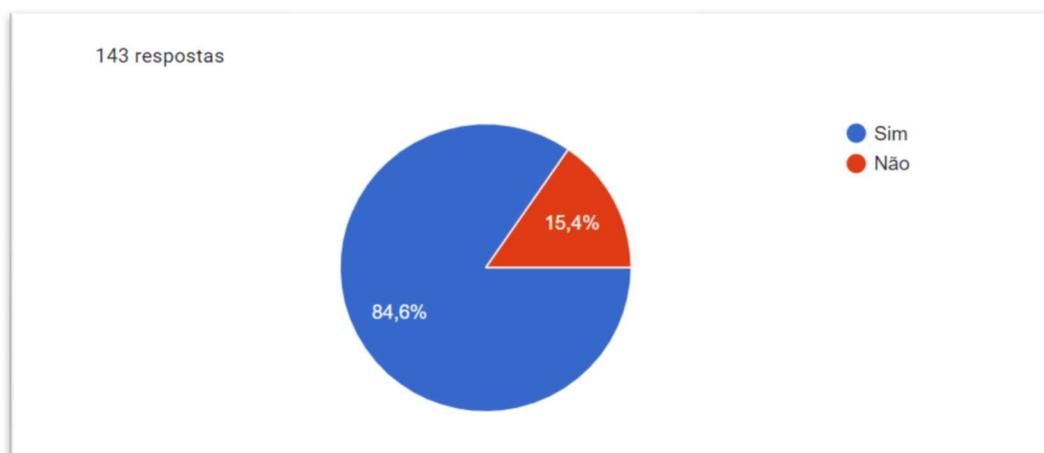
Entre as outras formações mencionadas estão incluídas Psicologia (um professor), Turismo (dois professores), Ciências Contábeis (dois professores), Administração (um professor), Serviço Social (um professor), Oceanografia (um professor), Técnico em Contabilidade (dois professores), Educação Física (cinco

professores), Biologia (dois professores), Matemática (um professor), Normal Superior (cinco professores) e Formação de docentes (três professores).

Quanto à modalidade de ensino, a maioria das formações, especialmente as mais antigas, foi realizada de forma presencial, enquanto as formações mais recentes têm ocorrido predominantemente na modalidade a distância. Malanchen e Duarte (2018) explicam que esse crescimento da educação a distância está diretamente relacionado às mudanças estruturais no sistema educacional brasileiro, especialmente a partir de 2004, quando se observou um ápice na abertura de cursos de graduação nessa modalidade. Esse avanço foi impulsionado por políticas públicas educacionais incentivadas pelo Estado em alinhamento com as diretrizes de organismos internacionais como o BM, como parte das estratégias de ajuste econômico e social. Nesse contexto, a aprovação da LDB desempenhou um papel central ao promover a expansão da educação a distância, consolidando-a como um novo modelo de formação superior voltado à ampliação do acesso à educação e à modernização do ensino (Malanchen; Duarte, 2018).

Quanto às instituições públicas, essas foram mencionadas explicitamente quarenta e seis vezes pelos professores, enquanto as instituições privadas foram referenciadas quarenta e oito vezes como locais onde os docentes cursaram sua formação inicial. Essa proximidade nas menções revela uma reconfiguração do cenário educacional, no qual o setor privado começa a dominar um espaço que antes era majoritariamente ocupado pelo setor público. Isso se alinha com um processo em que a educação, antes entendida como um direito social, passa a ser vista como um serviço, gerido segundo princípios de mercado, com foco na eficiência, produtividade e rentabilidade.

A partir da segunda pergunta, “*Após a graduação, fez alguma formação continuada online?*”, buscou-se identificar o engajamento dos participantes da pesquisa com a educação continuada, especialmente no ambiente digital. Os resultados podem ser observados no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Número de professores que realizaram formação continuada *online*

Fonte: organizado pela autora, 2024

No Gráfico 1, observa-se que quase 85% dos professores preferem realizar sua formação continuada na modalidade *online*. Da mesma forma como na formação inicial, essa tendência não se deve apenas à escolha dos docentes, mas, sobretudo, ao desmonte das universidades públicas, conforme corrobora Malanchen (2015 p. 79): “[...] podemos destacar a proliferação da EaD e sua expansão, de maneira intencional, na formação docente”. Em outras palavras, a busca por esse tipo de formação ocorre porque, em muitos casos, essa é a única opção — ou a falta dela — para os professores, conforme ressalta a autora:

Com a proposta de diversificação do ensino superior, é posta uma crítica incisiva ao modelo de universidade de pesquisa existente no Brasil, a qual segue modelos europeus, considerados onerosos. Com isso defende-se a criação de instituições não universitárias (Malanchen, 2015, p. 79).

Em complemento à questão anterior, a terceira pergunta foi elaborada para identificar não apenas as formações continuadas *online* realizadas pelos professores, mas também as áreas específicas de especialização que eles buscaram para aprimorar sua prática profissional. Contudo, ao analisar as respostas, observou-se que os participantes não se restringiram ao foco inicial da pergunta. As respostas abrangeram uma gama de formações, incluindo graduações, pós-graduações, cursos livres e programas promovidos pela SMED, entre outros, com variações entre instituições públicas e privadas, assim como modalidades *online* e presenciais.

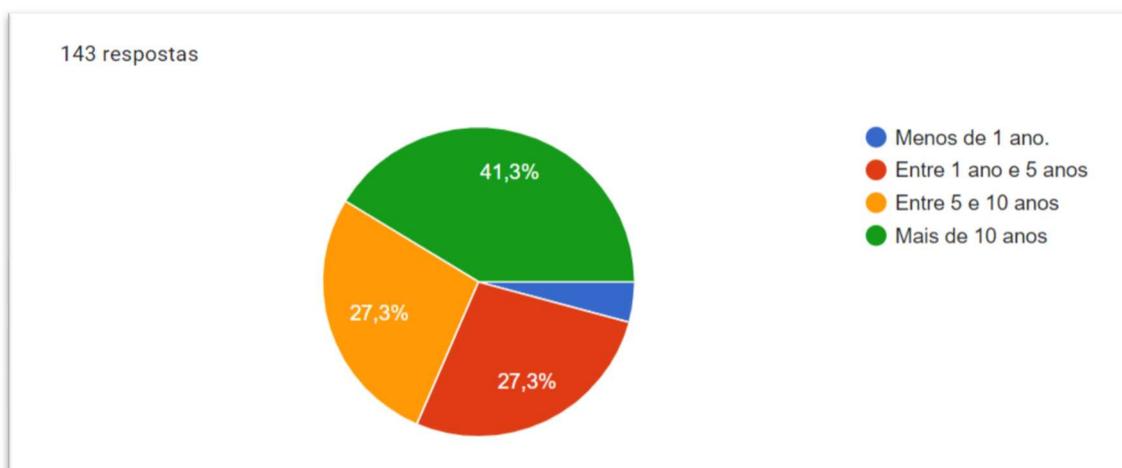
Assim, entre as formações mencionadas pelos professores, destacaram-se as áreas de alfabetização e letramento, bem como educação especial e inclusão. Essas escolhas refletem preocupações do cenário educacional, demonstrando o empenho dos docentes em se especializar para atender melhor às necessidades específicas de seus alunos. A ênfase nessas áreas de formação continuada revela um compromisso com o aprimoramento de práticas pedagógicas que promovem a igualdade educacional, fortalecendo habilidades essenciais como a leitura e a escrita, além de garantir a inclusão de crianças com necessidades especiais.

Lippert (2024) destaca a importância da formação continuada para os profissionais da educação, enfatizando que essa prática é essencial para a atualização dos conhecimentos, o aprimoramento das práticas pedagógicas e o estímulo a reflexões críticas sobre o processo educativo. A autora defende a formação pautada na Pedagogia Histórico-Crítica, que valoriza os conteúdos científicos, filosóficos e artísticos como fundamentos para a atuação docente, permitindo que os educadores desenvolvam uma prática pedagógica transformadora e comprometida com a emancipação dos alunos.

A principal crítica de Vanilda Silva Lippert (2024) em relação à formação continuada reside no fato de que, quando orientada pela pedagogia das competências, há um risco de esvaziamento curricular em relação aos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos. Essa abordagem pode levar à formação de profissionais despolitizados, com conhecimentos mínimos e voltados predominantemente para habilidades técnicas, comprometendo tanto a formação integral dos educadores quanto o desenvolvimento crítico dos alunos.

Já a quarta pergunta, *“Há quanto tempo atua como professora alfabetizadora na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu?”*, tem como objetivo identificar a experiência profissional dos docentes no contexto específico da rede municipal de Foz do Iguaçu. O Gráfico 2 representa as respostas dadas.

Gráfico 2 – Tempo de atuação dos professores na rede de ensino de Foz do Iguaçu



Fonte: organizado pela autora, 2024

No Gráfico 2, observa-se que a maioria dos professores (41,3%) possui mais de dez anos de anos de experiência na rede municipal, o que reflete tanto a necessidade de ingressarem cedo no mercado de trabalho quanto as dificuldades em se aposentar, agravadas pelas sucessivas reformas da previdência, que tornam o sonho de aposentadoria cada vez mais distante, mesmo para aqueles que já cumpriram mais de vinte e cinco anos de trabalho docente.

Outro aspecto relevante constatado é que os professores com mais de uma década de experiência como alfabetizadores acumulam uma rica experiência no ensino inicial de leitura, escrita e matemática. Esses profissionais, ao longo dos anos, desenvolvem habilidades consolidadas para atender a diferentes perfis de alunos, compreendendo com profundidade as dificuldades e os processos de aprendizagem. Além disso, suas práticas pedagógicas são frequentemente baseadas em estratégias eficazes que promovem a alfabetização, o letramento e o raciocínio lógico-matemático, como o uso de materiais diversificados, atividades lúdicas e a valorização do contexto sociocultural dos estudantes. Esses professores também contribuem significativamente para a formação de novos educadores, compartilhando suas experiências e visões.

O Gráfico 2 também evidencia o encontro de diferentes gerações, algo que foi confirmado nas visitas às escolas, quando se observou a interação entre professores iniciantes e mais experientes. Os iniciantes, embora possuam um domínio maior das tecnologias, sentem-se com mais frequência inseguros ao lidar com a diversidade encontrada nas salas de aula. Em contrapartida, os professores mais experientes,

com amplo domínio em gerir turmas heterogêneas, enfrentam desafios no uso das novas tecnologias, cada dia mais presentes no cotidiano escolar. Incrivelmente, essa troca entre os pares, no entanto, tem se mostrado eficaz ao suprir lacunas que não são plenamente atendidas nas formações continuadas.

Ao realizarmos a quinta pergunta “*Em relação à sua formação continuada, qual a sua preferência: presencial ou online? Justifique.*”, buscamos entender as preferências dos professores em relação ao formato das atividades de formação continuada, seja presencial ou *online*. Além de identificar a modalidade preferida, a justificativa fornecida permite explorar os motivos por trás dessas escolhas, como conveniência, flexibilidade, interação com colegas e formadores ou outras razões que influenciam sua preferência.

Ao analisar as respostas dos professores sobre a modalidade preferida para a formação continuada, destaca-se uma clara preferência pelo formato *online*, ou seja, a distância, manifestada por setenta e um docentes. Essa escolha é amplamente motivada pela praticidade e flexibilidade oferecidas pelo ambiente virtual, permitindo que os professores ajustem seus horários de estudo de acordo com suas rotinas pessoais e profissionais. A autonomia proporcionada pelo ensino *online* e a comodidade de realizar as atividades formativas no conforto de casa são frequentemente citadas como vantagens significativas. Além disso, o menor custo associado ao deslocamento para cursos presenciais contribui para a atratividade do formato *online*, facilitando a integração da formação continuada na vida dos professores. O Quadro 2 ilustra algumas das razões apresentadas pelos professores quanto à escolha pela formação *online*.

Quadro 2 – Respostas pela preferência pela formação *online*

Online. Melhor disponibilidade de tempo e comodidade em relação a locomoção (professor 1).
Acho indiferente desde que o curso online seja de instituições que ofereçam qualidade. Estes cursos que proporcionam diploma para subir nível de carreira deveriam ser banidos. Mas tenho formações remotas em instituições públicas e privadas que garantem e honram com o compromisso de educação de qualidade (professor 10).
Online. Para adequar ao horário disponível (professor 12).
Online. Maior comodidade, ajuste de horário de acordo com a rotina pessoal, menor custo de deslocamento e autonomia nos estudos (professor 22).
Online. Nossa rotina é muito complicada e exaustiva pra ter que trocar hora atividade pra ir em curso (professor 28).

Para pós graduação, prefiro on-line, devido a minha rotina, trabalho, filhos e casa. A pós on-line eu consigo estudar quando posso, sem ter aquela obrigação de frequentar todos os dias (professor 41).
Online. Devido ao trabalho diário em sala de aula prefiro fazer no período noturno de forma virtual (professor 45);
Online pela administração do tempo. Porém observo que há necessidade de formações in loco para discussões e trocas de experiências com os demais profissionais da escola sobre as demandas pedagógicas e organizacionais (professor 53).
Online - por não precisar me deslocar, e posso fazer a aula em casa, ou na minha hora atividade (professor 54).
On-line. Pelo fácil acesso, autonomia de estudo e horários flexíveis (professor 59).
On-line. Consigo participar quando é perto e on-line. Hoje já dou preferência para a minha comodidade e conforto. Quem estudou na UNIOESTE e morou longe durante o tempo de graduação, valoriza a comodidade (professor 78).
On-line. O horário pode ser a noite, não é preciso correr para chegar ao local, comodidade de estar em casa e acompanhar, fazer perguntas pelo chat, fora que isso é indicação de futuro, pois cada vez mais estamos relacionadas a atividades on-line pela praticidade e muito mais acessível tanto financeiramente como fisicamente (professor 83).
On-line, é menos cansativo por trabalhar 8 horas por dia (professor 95).
Online. Posso me concentrar e realmente é um momento de estudo e não de bate papo e rever colegas (professor 126).
Online. Após andar 8 horas na sala de aula, entre tantas agitações dos "normais" e autistas desregulando o tempo todo, tudo o que mais quero no fim do dia é descansar as pernas e a cabeça. Não tenho disposição para sair de casa (professor 142).

Fonte: organizado pela autora, 2024

Esse fenômeno reflete, em parte, as mudanças no cenário educacional e as pressões para tornar a formação mais acessível e alinhada às necessidades do mercado de trabalho. Os organismos internacionais ressaltam diversas vantagens da educação a distância, como o aumento das oportunidades de acesso ao ensino superior por meio da ampliação de vagas, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa, e a familiarização dos indivíduos com tecnologias presentes no cotidiano, possibilitando soluções flexíveis e personalizadas que atendem a uma crescente diversidade de demandas educacionais, informacionais e de treinamento (Malanchen; Duarte, 2018).

Entretanto, de acordo com as autoras,

O que se constata é que a ideia de afastar os professores dos cursos presenciais se deve ao fato de que os responsáveis pela elaboração de políticas públicas para a formação de professores não os almejam

como um profissional que necessite dominar conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, já que atuam em escolas públicas de formação básica frequentadas em sua grande maioria por filhos da classe trabalhadora (Malanchen; Duarte, 2018, p. 27).

Um grupo menor, com sessenta e três professores, manifestou preferência pela formação continuada no formato presencial. Esses docentes destacam a importância da interação face a face com colegas e formadores, ressaltando como as discussões e trocas de experiências em ambiente presencial enriquecem o processo de aprendizagem. A presença física e o diálogo direto são vistos como elementos que promovem um aprendizado mais dinâmico e colaborativo, como podemos observar no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – Respostas pela preferência pela formação presencial

Presencial. A interação é fundamental e o aproveitamento é melhor (professor 5).
Presencial. Facilita a troca de experiências (professor 11).
Presencial. Tiro dúvidas na hora, mais dinâmico e atrativo (professor 14).
Presencial. Melhor interação e reflexão entre os interessados (professor 19).
Presencial. Pela qualidade do ensino, troca de experiências e debate (professor 23).
Presencial. Maior foco na aprendizagem, tempo específico para estudo, debates, orientação e dúvidas em tempo real durante a aula (professor 34).
Presencial, pois há um envolvimento maior das partes, me sinto mais estimulada (professor 41).
Presencial. Por ser muito dinâmica a alfabetização, acredito que presencial se torna mais atraente e participativa (professor 51).
Presencial. Dou mais atenção a ela. Podemos nos reunir também, trocar ideias entre os professores [...] (professor 56).
Presencial, por poder tirar dúvidas de imediato, ter uma relação mais próxima com os professores (professor 76).
Presencial, contado com os palestrantes facilita e ajuda na aquisição do conhecimento e troca de experiência (professor 96).
Presencial, público pois o aprendizado é melhor (professor 109).
Presencial. A troca de ideia é de extrema importância (professor 117).
Presencial, pois tenho mais acesso ao conhecimento e compreendo melhor o que está sendo abordado (professor 132).
Presencial. Podemos tirar melhor as dúvidas (professor 139).

Fonte: organizado pela autora, 2024

Embora a maioria dos professores tenha expressado uma clara preferência por uma das modalidades de formação continuada, houve um número reduzido de

docentes que se mostraram indiferentes ou favoráveis a ambas as opções. Em geral, esses docentes enfatizam que a qualidade da formação é o fator determinante, independentemente do formato, e que ambas as modalidades podem ser eficazes quando bem implementadas, como pode ser observado na fala do professor 10:

Acho indiferente desde que o curso online seja de instituições que ofereçam qualidade. Estes cursos que proporcionam diploma para subir nível de carreira deveriam ser banidos. Mas tenho formações remotas em instituições públicas e privadas que garantem e honram com o compromisso de educação de qualidade.

Com base nas respostas para a sexta pergunta, *“Para quais as instituições você dá preferência na hora de escolher a sua formação continuada: pública ou privada? Justifique.”*, buscamos entender as preferências dos professores em relação ao tipo de instituição em que escolhem realizar sua formação continuada. Essa questão pode revelar os critérios que os professores utilizam para selecionar cursos, como a percepção de qualidade, confiabilidade, custo, prestígio ou experiências anteriores com instituições públicas ou privadas.

Assim, ao analisarmos as respostas dos oitenta e um professores que preferem instituições públicas para sua formação continuada, emergem razões convergentes que fundamentam essa escolha. A qualidade do ensino e a credibilidade das instituições públicas são as justificativas mais citadas, destacando-se também a gratuidade dos cursos, o que torna a formação mais acessível e economicamente viável. Diversos professores ressaltaram a excelência do corpo docente e a profundidade das pesquisas realizadas nessas instituições, o que agrega qualidade à formação. Além disso, a afinidade com a esfera pública, reforçada pelo fato de os professores atuarem em escolas públicas, faz com que as formações oferecidas por essas instituições sejam vistas como mais alinhadas com suas necessidades e contextos profissionais. As principais respostas à pergunta 6 foram dispostas no Quadro 4:

Quadro 4 – Respostas pela preferência por instituições públicas

Pública. Mas onde eu morava não tinha universidade, por isso tive que optar pela EAD. Mas pretendo fazer mestrado numa pública (professor 2).
Pública. Por questão de economia (professor 11).
Pública. Pela responsabilidade e tradição (professor 17).

Pública. Pois considero a formação de maior qualidade (professor 19).
Pública. Pelo ensino real e de qualidade. Bem como pelo nível de formação dos docentes (professor 23).
Pública, porque considero as instituições públicas com melhores formações (professor 27).
Pública pela qualidade e pelo renome das instituições (professor 41).
Pública, pois como atuo nessa esfera, nada melhor do que fazer as formações em instituições que sabem dos enfrentamentos que temos (professor 43).
Pública. Estão mais alinhada as políticas públicas e são essencialmente democráticas na sua metodologia (professor 44).
Pública. Pela qualidade oferecida aos alunos (professor 48).
Pública, acredito que existe uma variedade muito grande de cursos disponíveis de forma gratuita, só em últimos casos procurar instituições privadas (professor 63).
Pública, pela qualidade de ensino e por que acredito na educação pública (professor 73).
Pública. Pela qualidade do ensino e por que acredito na educação pública (professor 74).
Pública pois se atuo em instituição pública naturalmente que prefiro a Pública (professor 87).
Pública pois acredito que está mais contextualizada com a realidade de professores que atuam na rede municipal pública (professor 107).
Pública sempre, pois além de ser gratuita é algo que defendo muito (professor 123).
Sonho pela pública, mas a privada é mais acessível (professor 130).
Prefiro pública, pela valorização do ensino gratuito e de qualidade (professor 134).
Pública. Diminuição de gastos (professor 135).

Fonte: organizado pela autora, 2024

A preferência de setenta e um professores pela formação *online* (pergunta cinco) e de oitenta e um profissionais pela formação em instituições públicas pode ser vista como complementares. A modalidade *online* oferece flexibilidade, permitindo que os docentes conciliem o curso com suas atividades diárias, o que é especialmente importante em contextos de tempo limitado e longos deslocamentos. Contudo, muitos preferem a formação em instituições públicas, que são vistas como mais confiáveis em termos de qualidade e abordagem pedagógica, garantindo uma formação mais alinhada com suas expectativas. Essa combinação de preferências sugere que, embora a flexibilidade da modalidade a distância seja desejada, a confiança na instituição pública continua sendo fundamental para garantir a qualidade da formação continuada. Ou seja, os professores podem valorizar a flexibilidade e a conveniência dos cursos *online*, mas ainda preferem que esses cursos sejam oferecidos por uma instituição pública, que assegura uma formação mais qualificada e alinhada com suas expectativas em termos de conteúdo e abordagem pedagógica.

Por outro lado, entre os vinte e sete professores que preferem as instituições privadas para sua formação continuada, a infraestrutura e os recursos oferecidos são as justificativas predominantes, com destaque para a tecnologia avançada e os ambientes de aprendizado mais apropriados. Esses professores também valorizam a maior flexibilidade de horários proporcionada pelas instituições privadas, o que lhes permite estudar conforme sua disponibilidade, evitando deslocamentos onerosos e demorados. Além disso, a facilidade administrativa e a percepção de maior dedicação por parte da equipe de profissionais nas instituições privadas são pontos importantes para essa escolha. A disponibilidade de cursos e a frequência com que novas turmas são formadas também influenciam a preferência por essas instituições. Essas informações estão ilustradas no Quadro 5.

Quadro 5 – Respostas pela preferência por instituições privadas

Privada, a pública fica muito distante da minha casa, que acaba saindo mais caro e perco muito tempo (professor 13).
Privada, pelos recursos oferecidos (professor 21).
Privada, pelos cursos e diversidade de assuntos (professor 25).
Normalmente privada, pois pública é um pouco complicada, pois às vezes ficamos na espera de ter vários alunos para abrir uma turma, e muitas vezes não abre (professor 47).
Privada, porque posso estudar durante o tempo que tenho livre, otimizando o tempo, sem precisar me locomover para lugares distantes e gastar com combustível e outras coisas (professor 57).
Privada pela falta de tempo (professor 67).
Privada, porque a equipe de profissionais se dedica mais (professor 75).
Privada, pois parece ser uma escolha menos "burocrática" (professor 77).
Era privada devido a ter algumas condições as quais era mais fácil de estudar, por causa de filhos pequenos na época (professor 88).
Privada, pois tem mais recursos tecnológicos, ambientes mais apropriados (professor 101).
Privada. Porque a pública é muito difícil (professor 117).
Privada. Facilidade na hora da matrícula (professor 122).
Privada. Fiz pós graduação 100% online, apenas a prova final foi presencial (professor 143).

Fonte: organizado pela autora, 2024

Chama atenção a resposta dada pelo professor 122, que destaca a facilidade de matrícula em uma instituição privada, quando comparada a uma instituição pública. A percepção do docente provavelmente está diretamente relacionada à limitação de vagas, aos critérios seletivos e à ausência de políticas públicas que garantam acesso amplo e democrático à formação continuada. Enquanto as instituições privadas

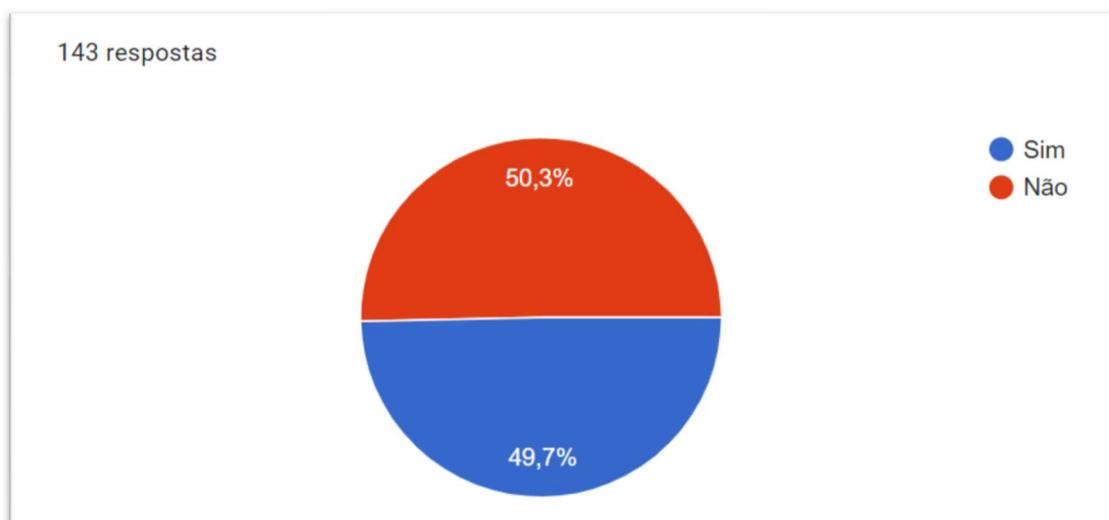
oferecem cursos com matrícula simplificada e acesso imediato mediante pagamento, as instituições públicas enfrentam restrições orçamentárias que limitam a oferta de cursos, tornando o ingresso mais competitivo e burocrático.

Essa realidade, por sua vez, favorece a expansão do capital privado na educação, uma vez que os cursos pagos surgem como a alternativa mais acessível e rápida para os professores que buscam qualificação. Contudo, essa formação ocorre sob a lógica do mercado, com conteúdo frequentemente padronizado e voltado para atender a demandas imediatas, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora. Dessa forma, a dificuldade de matrícula nas instituições públicas, identificada na resposta do professor, não é apenas um problema de acesso, mas reflete um processo mais amplo de mercantilização da educação.

Entre a pequena parcela de professores que se mostraram indiferentes ou que preferem tanto instituições públicas quanto privadas para sua formação continuada, a escolha é geralmente guiada por outros critérios, como a qualidade do curso e sua adequação às necessidades individuais, a exemplo do que declara o professor 132: “A que ofertar a melhor formação, pode ser tanto pública quanto privada, se estiver dentro do meu interesse”. Há docentes que afirmam que a decisão depende mais do conteúdo e da temática do curso do que do tipo de instituição que o oferece. A conveniência em termos de horários, custo e confiança na instituição também são fatores determinantes. Esses professores tendem a priorizar cursos que atendam aos seus interesses específicos e às exigências de sua formação, independentemente de serem oferecidos por instituições públicas ou privadas, como se percebe na fala do professor 116: “Procuro instituições que atendam os requisitos do curso da minha escolha, seja pública ou privada”.

A partir da sétima pergunta “*Você participa ou participou de formações docentes em cursos de extensão em universidades públicas nos últimos 3 anos?*” identificamos que quase 50% dos professores têm o envolvimento recente em programas de formação continuada oferecidos por instituições de ensino públicas, particularmente no formato de cursos de extensão. Como ilustrado no Gráfico 3, o objetivo é compreender o grau de participação dos docentes em oportunidades de capacitação e atualização profissional fornecidas por instituições públicas, em comparação com aquelas fornecidas por instituições privadas.

Gráfico 3 – Professores que participaram de formação docente em instituições públicas



Fonte: organizado pela autora, 2024

Os resultados apresentados no Gráfico 3 revelam um equilíbrio na participação dos professores em programas de formação continuada oferecidos por instituições públicas e privadas. Essa pequena diferença nos percentuais indica que, embora uma parte considerável dos docentes tenha buscado capacitação por meio de cursos de extensão em universidades públicas, ainda existe uma parcela expressiva de 50,3% que não participa dessas formações. Com base na análise das demais questões aqui apresentadas, percebe-se que esse cenário reflete diversos fatores, como o difícil acesso a esses programas, as dificuldades de conciliar a participação com a rotina de trabalho, além da preferência por formações oferecidas por instituições privadas, muitas vezes mais acessíveis e flexíveis em termos de horário e formato. Como consequência, as universidades públicas acabam não assumindo um papel de protagonismo no processo de atualização e aprimoramento profissional dos docentes.

Ao realizarmos a oitava pergunta, “*Qual tem sido a maior dificuldade enfrentada por você para a realização dos cursos de formação continuada presencial nas universidades públicas?*”, nosso interesse foi identificar os principais obstáculos que os professores enfrentam ao tentar participar de cursos presenciais oferecidos por universidades públicas, uma vez que consideramos relevante compreender os desafios que podem limitar o acesso ou a participação dos docentes nessas formações.

Dessa forma, ao analisar as respostas fornecidas pelos professores sobre a maior dificuldade enfrentada para realizar cursos de formação, destacam-se três

principais categorias: locomoção/distância, tempo e horários. Além dessas, há menções sobre a falta de oferta e a qualidade dos cursos, burocracia, além de outras dificuldades variadas.

Muitos professores relataram que a distância das universidades e locais onde os cursos são oferecidos é um obstáculo significativo. Além disso, a falta de segurança nos trajetos noturnos também foi mencionada. Esse conjunto de respostas evidencia que a localização geográfica e a necessidade de deslocamento impactam diretamente a possibilidade de participação em cursos de formação continuada em instituições públicas.

Esses desafios, no entanto, não são apenas dificuldades individuais, mas refletem um problema estrutural que afeta a democratização do acesso à qualificação docente. No contexto das políticas educacionais adotadas no país, a responsabilidade pela formação continuada é deslocada para os próprios professores, desconsiderando as condições materiais necessárias para que essa formação ocorra de maneira efetiva. A ausência de alternativas públicas viáveis acaba por impulsionar a expansão do capital privado na educação, ampliando a oferta de cursos pagos, especialmente na modalidade a distância. Embora essa alternativa possa parecer uma solução acessível, ela frequentemente contribui para a fragmentação da formação docente e a padronização dos conteúdos, subordinando-os aos interesses mercadológicos.

No Quadro 6, são apresentadas as respostas mais relevantes, ilustrando como esses desafios impactam a realidade dos docentes

Quadro 6 – Respostas sobre locomoção/distância como dificuldade

Distância e os vários cursos que a prefeitura convoca e a jornada exaustiva de trabalho (professor 28).
Distância, falta de tempo para se deslocar, combustíveis caros, cansaço depois do trabalho (professor 36).
Muitas vezes a distância e o meu tempo (professor 47).
Distância. A faculdade é distante e o local não seguro (professor 48).
O tempo e a distância das universidades (professor 58).
Distância e os horários disponíveis dos cursos (professor 72).
Acessibilidade, as universidades são distantes, fora que o período noturno não oferece segurança adequada, pois, quando saímos do portão, mesmo na frente do portão com pneu furado me encontrei sozinha e sem apoio, esperando o socorro (professor 83).
Justamente o tempo de locomoção até porque as duas universidades que temos aqui em Foz são bem longe da minha casa (professor 123).

Tempo de deslocamento e horários (professor 136).

Fonte: organizado pela autora, 2024

A disponibilidade de tempo também foi uma das dificuldades mais mencionadas. Os professores destacaram a falta de tempo devido à carga horária extensa de trabalho, à necessidade de planejar aulas e ao cansaço acumulado. A conciliação entre a vida profissional e pessoal também foi citada, demonstrando que o tempo é um recurso escasso para os docentes. O Quadro 7 traz as principais respostas dos professores para essa categoria.

Quadro 7 – Respostas sobre a disponibilidade de tempo como dificuldade

A dinamização tempo e o espaço ofertado pelas entidades em questão (professor 5).
Disponibilidade de tempo (professor 22).
O tempo para cursar (professor 24).
Seria uma questão de gestão de tempo com a carga horária profissional e demandas do pessoal (professor 125).
Tempo para fazer um projeto. Poucas vagas (professor 128).
Conciliar com os planejamentos que precisam ser feitos na hora atividade, não há tempo hábil para planejar, preparar materiais e fazer cursos fora da escola (professor 141).

Fonte: organizado pela autora, 2024

Seguindo a lógica da falta de tempo, muitos professores enfrentam dificuldades devido à coincidência dos horários dos cursos com seus períodos de trabalho, especialmente para aqueles em regime integral. A oferta de cursos em horários incompatíveis com a jornada de trabalho impede que muitos docentes aproveitem essas oportunidades de formação. Assim, a demanda por cursos com horários mais flexíveis, que se ajustem às necessidades e agendas dos professores, foi uma queixa recorrente, como pode ser observado no Quadro 8.

Quadro 8 – Respostas sobre os horários dos cursos como dificuldade

A falta de opção de horários (professor 4).
Os horários normalmente são nos períodos vespertinos e matutinos (professor 6).
Disponibilidade de horários compatíveis com nossa realidade. As vagas geralmente são ofertadas pela manhã ou tarde (professor 29).
Conciliar os horários ofertados com a jornada de trabalho (professor 43).
Conciliar o tempo, os horários de planejamento (professor 53).
Os horários, tenho duas filhas e uma é atípica (professor 62).

A questão dos horários, tenho uma bebê e sou mãe solo, fora do horário de trabalho não tenho com quem deixá-la (professor 63).
Horários, carga horária de trabalho (professor 71).
Em primeiro lugar o horário das aulas pois geralmente é o mesmo horário que estou em sala. Em segundo lugar a dificuldade em ser aceita na universidade pública (professor 77).
Horário disponível, uma vez que trabalho 40 horas (professor 81).
Os horários e a falta de colaboração da gestão municipal. Que não entende a necessidade dos professores em buscar as formações que nem sempre acontecem no horário fora de trabalho (professor 104).
Horário, porque trabalho em 3 turnos (professor 126).
Horário viável para participação, já que algumas são ou de manhã ou de tarde. horário que estamos trabalhando e demanda de conseguir substituição, ou perder o horário de planejamento, tendo que fazê-lo em casa depois (professor 134).

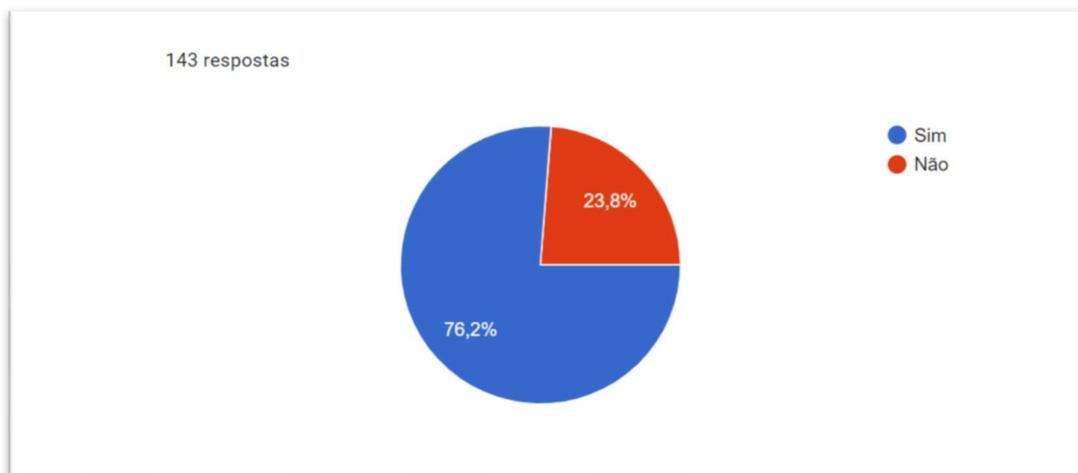
Fonte: organizado pela autora, 2024

Além dos desafios anteriormente relacionados, outras dificuldades significativas também foram mencionadas pelos professores. Entre elas, destacam-se a burocracia para conseguir acesso aos cursos; a falta de opções de formações que atendam aos interesses específicos dos docentes; a limitada oferta de vagas e a concorrência para ingressar nos cursos; as demandas pessoais, como responsabilidades familiares, e o cansaço acumulado devido à carga de trabalho; a falta de informação sobre como acessar cursos e programas de formação, bem como questões relacionadas à obtenção de licenças para mestrado.

A nona pergunta da pesquisa, “*Você percebe um aumento na oferta de cursos de formação continuada nas instituições privadas nos últimos anos e que isso é devido à criação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC?*”, busca explorar se os professores participantes da pesquisa têm a percepção quanto a um possível aumento na oferta de cursos de formação continuada nas instituições privadas nos últimos anos e se acreditam que essa expansão está relacionada à criação da BNCC.

Esta questão é central para a nossa pesquisa, pois visa a avaliar se a BNCC tem impactado diretamente a quantidade e a variedade de oportunidades de formação oferecidas por essas instituições. A análise das respostas permite verificar a hipótese de que a BNCC tem incentivado as instituições privadas a ampliar sua oferta de cursos de formação continuada, refletindo uma resposta ao novo marco curricular. A percepção dos professores sobre essa relação é ilustrada no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Professores que percebem um aumento na oferta de cursos de formação continuada nas instituições privadas nos últimos anos em razão da BNCC



Fonte: organizado pela autora, 2024

Como pode ser visualizado no Gráfico 4, os resultados obtidos indicam que a maioria expressiva dos professores percebe um aumento na oferta de cursos de formação continuada em instituições privadas nos últimos anos, associando esse fenômeno à implementação da BNCC. Esses dados sugerem uma correlação entre a criação da BNCC e a expansão do mercado de cursos voltados à formação docente no setor privado, suscitando reflexões acerca do papel desempenhado pela Base Nacional na mercantilização da educação e na conversão das demandas formativas dos professores em oportunidades de lucro para empresas educacionais.

Como intentamos demonstrar, a percepção majoritária dos docentes sobre essa tendência revela o impacto da BNCC na reconfiguração das práticas de formação continuada, muitas vezes orientadas para o atendimento das exigências imediatas impostas pelo novo marco curricular, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica. Como assevera Silva,

Vale destacar que a BNCC tem a intenção (implícita) de separar e desprender a teoria da prática na formação inicial e continuada de professores; de fragmentar a teoria da prática, subtraindo, assim, o conhecimento científico e pedagógico, em prol do simples exercício técnico do trabalho docente (Silva, 2022, p. 83).

Além disso, a expansão de cursos oferecidos por instituições privadas aponta para a fragilidade das políticas públicas de formação continuada, que deveriam ocupar um papel central nesse processo. Em vez disso, as instituições privadas acabam

preenchendo o vazio deixado pela carência de ofertas de qualidade provenientes das universidades públicas e de outras entidades estatais.

A décima pergunta, “*Se sim, por que você acredita que estão fazendo isso?*”, contempla as razões que os professores atribuem à expansão da oferta de cursos de formação continuada em instituições privadas, conforme abordado na questão anterior. O objetivo é avaliar o grau de consciência ou de alienação dos docentes em relação às motivações das instituições privadas. A análise das respostas permite compreender se os professores veem essa ampliação como uma resposta estratégica às novas diretrizes curriculares estabelecidas pela BNCC ou se identificam outras razões mais relevantes.

Para muitos professores, as instituições privadas estão motivadas principalmente pelo lucro. As especializações a distância, por exemplo, são frequentemente vistas como uma solução para a falta de tempo dos profissionais, ao mesmo tempo em que garantem alta lucratividade para essas instituições. A flexibilidade dos cursos, que facilita a participação dos professores, também contribui para o aumento dos lucros no setor privado. Os docentes destacam que essa busca por rentabilidade muitas vezes resulta em formações de baixa qualidade, mas com altos retornos financeiros para as instituições. A comercialização da educação surge como um tema recorrente nas respostas, com a formação continuada sendo percebida como um nicho de mercado altamente lucrativo. As respostas mais relevantes dos professores nesse sentido foram listadas no Quadro 9.

Quadro 9 – Respostas sobre o interesse financeiro como fator para a expansão da oferta de cursos de formação continuada em instituições privadas

Evidenciar a empresa, questão financeira, interesse comercial (professor 5).
Instituição privada visa lucro e especializações a distância contemplam a falta de tempo do profissional com uma lucratividade alta para instituição. Portanto, se utilizam do excesso de carga trabalhista do cidadão para ofertar uma formação de menor qualidade com lucro alto (professor 6).
Maior lucro para o empresariado (professor 7).
Tornou-se um nicho de mercado (professor 22).
Querem muito vender cursos para as escolas públicas, muito dinheiro envolvido, querem "moldar" a escola pública para atender as demandas do capital (professor 36).
Capitalismo (professor 46).
Interesse financeiro, pois só é ofertado para servidor público. Tenho colegas na ed. privada que nunca receberam uma ligação sequer... engraçado né?! (professor 56)

Instituições privadas viram a possibilidade de ganhar dinheiro oferecendo os cursos [...] (professor 58).
Eu não tenho acompanhado essas ofertas, se estão acontecendo mesmo, mas a primeira palavra que me vem à mente quando se fala em instituição privada oferecendo alguma coisa, é lucro (professor 61).
Para conseguirem ganhar mais dinheiro e porque é necessário avançar para subir de nível e aumentar o salário (professor 72).
Acredito que querem comercializar cursos e aumentar os lucros das instituições privadas (professor 73).
Acredito que seja para lucrar, pois como disse anteriormente parece estar cada vez mais difícil entrar em instituição pública (professor 77).
Sim com certeza, nota-se que tem sido extremamente lucrativo para essas instituições, ou seja, a capitalização vem mandando no mercado, ora vista, tem sido totalmente vantajoso (professor 110).
Primeiramente pelo ganho financeiro (professor 129).
Percebi esse aumento como um mecanismo de "comércio" da Educação (professor 131).

Fonte: organizado pela autora, 2024

Por outro lado, há professores que reconhecem que o mercado de trabalho exige cada vez mais profissionais qualificados, e as instituições privadas têm capitalizado essa necessidade. A lei da oferta e da procura é evidente, com a proliferação de cursos voltados para atender às demandas específicas do setor educacional. Além disso, as mudanças no sistema educacional e a introdução de novas diretrizes, como a BNCC, têm gerado uma busca maior por formações específicas, que muitas vezes as instituições públicas não conseguem suprir. Ou seja, a demanda crescente por formação continuada é um ponto destacado pelos docentes, mostrando que o aumento na oferta de cursos é uma resposta direta às necessidades do mercado, conforme respostas constantes no Quadro 10.

Quadro 10 – Respostas sobre demanda e mercado como fatores para a expansão da oferta de cursos de formação continuada em instituições privadas

É uma demanda crescente, devido a necessidade da formação continuada e facilidade de oferta nessas instituições, aproveitando também para a divulgação da instituição para chamar mais alunos (professor 34).
Lei da oferta e da procura (professor 41).
A intenção pode ser a de suprir a demanda de profissionais com curso superior, porém o aumento é excessivo e a qualidade dos cursos ainda é questionável (professor 76).
Para alcançar a demanda do mercado de trabalho que está cada vez mais se qualificando (professor 107).

Devido ao aumento da procura por parte dos professores (professor 112).

Porque há demanda e a escola pública está cada vez mais militante e chata, pouco ensino e muita ideologia (professor 141).
--

Fonte: organizado pela autora, 2024

Além disso, a necessidade de formação continuada e a facilidade de acesso oferecida pelos cursos privados *online* são vantagens reconhecidas por alguns profissionais da educação, que veem nessas oportunidades uma maneira de melhorar suas práticas pedagógicas e de se manterem atualizados com as novas demandas da profissão. Por outro lado, o sistema público de ensino tem sido alvo de críticas por não conseguir atender de forma adequada à demanda por formação continuada. Questões ideológicas e a falta de flexibilidade são apontadas como barreiras que dificultam o acesso dos professores a uma formação de qualidade. Nesse sentido, as instituições privadas têm preenchido esse vazio, oferecendo cursos que, embora visem ao lucro, atendem às necessidades emergenciais de formação dos professores de maneira mais eficaz e acessível. Na sequência, o Quadro 11 apresenta as respostas mais relevantes dos professores.

Quadro 11 – Respostas sobre qualidade da educação como fator para a expansão da oferta de cursos de formação continuada em instituições privadas

Facilidade de fazer online, observo uma crescente busca apenas por certificados e não conhecimento (professor 37).
--

Porque as instituições privadas estão focadas em ofertar as necessidades emergenciais de formação, pois muitas vezes a pública não consegue atender a demanda (professor 43).

Porque nas instituições públicas estão muito ideológicas, esquecendo o objetivo principal da alfabetização (professor 51).
--

Uma oportunidade de negócio na área de educação, para fornecer aos professores certificados (que garante aumento salarial) sem as dificuldades que o acesso citado anteriormente (professor 54).
--

Porque conseguem dispor cursos bons e de qualidade para as pessoas que necessitam realizar um curso em horários flexíveis e que atende a demanda das pessoas que não podem realizar na instituição pública (professor 57).
--

Está havendo maior adesão do público, capacitações, remunerações e a própria necessidade de se aprender a trabalhar com novas demandas na profissão (professor 68).

Para ampliar o leque de opções das instituições (professor 79).

Suprir o que as instituições públicas deveriam proporcionar (professor 121).
--

[...] a escola pública está cada vez mais militante e chata, pouco ensino e muita ideologia (professor 141).
--

Fonte: organizado pela autora, 2024

A décima primeira pergunta, “*Qual a primeira palavra que vem à sua cabeça quando se fala em FORMAÇÃO CONTINUADA?*”, tem como objetivo captar a percepção imediata e intuitiva dos professores sobre o conceito de formação continuada. Espera-se que a resposta revele associações, sentimentos e opiniões predominantes que os docentes têm em relação a essa prática. A palavra ou a ideia escolhida pelo docente pode refletir aspectos positivos, negativos ou neutros, além de fornecer uma visão geral sobre como a formação continuada é percebida no contexto educacional. Essa abordagem ajuda a entender as percepções subjetivas dos professores e a identificar padrões comuns ou divergentes na forma como a formação continuada é entendida e valorizada por esses profissionais.

Dessa forma, após a análise das respostas dadas pelos professores, identificamos uma variedade de termos e conceitos que destacam diferentes perspectivas e experiências dos docentes em relação à formação continuada. Apresentaremos uma síntese das respostas mais recorrentes e significativas:

Os termos "aperfeiçoamento" e "aprimoramento" foram frequentemente mencionados, refletindo a percepção de que a formação continuada é essencial para o desenvolvimento profissional dos professores. A ideia de constante melhoria e evolução das práticas pedagógicas é central para muitos docentes.

A aquisição e ampliação de conhecimento aparecem como uma das principais motivações e expectativas em relação à formação continuada. Os professores valorizam a oportunidade de aprender e se atualizar para melhor desempenhar suas funções (mencionado pelos professores: conhecimento; aprendizado; aprender; ampliação de conhecimento).

A necessidade de manter-se atualizado frente às mudanças constantes no campo educacional também foi um tema recorrente. Os docentes ressaltam a importância de estar em sintonia com as novas tendências e práticas pedagógicas (mencionado pelos professores: atualização; atualização ajuda; acompanhar novas tendências; formação voltada para atualização da prática profissional de acordo com as constantes mudanças no âmbito educacional).

Além disso, a capacitação e o desenvolvimento contínuo são vistos como elementos importantes para a prática docente. Muitos professores associam a formação continuada a cursos de especialização e pós-graduação (mencionado pelos professores: capacitação; capacidade para enfrentar sala de aula; curso de extensão;

cursos para aprimorar os conhecimentos; pós-graduação; formação específica para a área de atuação).

Algumas respostas destacam críticas e desafios enfrentados na formação continuada, apontando para uma possível desconexão entre os cursos oferecidos e a realidade das escolas (mencionado pelos professores: falta de profissionais de qualidade; muitos cursos, que não contemplam a realidade das escolas; mesma coisa de sempre. Palestra com pessoas que a muito tempo estão fora de sala. Sem conhecer o chão da escola; cansativo/entediante).

Por fim, outras respostas abordam diversos aspectos da formação continuada, como a importância da prática diária, a necessidade de estudo contínuo e a preparação para enfrentar os desafios da sala de aula (mencionado pelos professores: estudo da prática diária; continuidade; dedicação; estudo contínuo de um assunto; essencial; estudo).

Ao relacionar as palavras sugeridas pelos professores, ou seja, a percepção desses profissionais com a prática da formação continuada em relação à epistemologia da práxis abordada por Silva (2022) com base nos estudos de Curado Silva e Cruz (2020), podemos perceber que vários conceitos se sobrepõem ou complementam. A ideia de formação continuada como "aperfeiçoamento" e "aprimoramento" está alinhada com o princípio da práxis que exige reflexão crítica e ação prática como meios de transformação do ensino. Nesse sentido, a formação não pode ser apenas teórica, mas deve conectar-se diretamente ao cotidiano escolar, algo que os professores expressaram ao mencionar a necessidade de uma formação que dialogue com a realidade das escolas.

Além disso, a valorização da "aquisição e ampliação de conhecimento" reforça a perspectiva que entende o conhecimento como um processo dinâmico e interativo. Na práxis, o aprender não se limita ao acúmulo de informações, mas ao desenvolvimento de uma postura investigativa, que permite aos professores compreenderem e intervirem em sua prática de forma mais eficaz.

Outro ponto de congruência aparece na crítica à desconexão entre os cursos de formação continuada e a realidade das escolas. A epistemologia da práxis enfatiza que a formação deve partir das necessidades concretas dos sujeitos, no caso, dos professores e de suas vivências no "chão da escola". O desprezo por essa realidade, apontado em algumas respostas, pode levar ao desinteresse ou à sensação de que os cursos são irrelevantes.

Finalmente, a importância da prática diária e do estudo contínuo, mencionada nas respostas, dialoga com o fundamento epistemológico de que a práxis é contínua e exige esforço constante de autoformação e reflexão. Isso está em consonância com a valorização da capacitação como um processo permanente, que articula teoria e prática e que se orienta pelas demandas reais do contexto educacional.

Quando às respostas dos docentes à décima segunda pergunta “*Em relação à alfabetização, como você enquanto professora vê que a sua formação continuada te ajuda no ensino/aprendizagem com os alunos?*”, essas revelam uma diversidade de percepções e experiências que mostram como a formação contínua influencia seu trabalho. A análise dessas respostas permite identificar as principais maneiras pelas quais os docentes percebem a contribuição da formação continuada para o ensino e a aprendizagem.

Muitos professores destacaram a importância da formação continuada para a atualização de técnicas e metodologias de ensino. A evolução das necessidades educacionais e a diversidade dos alunos exigem que os professores estejam preparados para adaptar suas estratégias de ensino. Logo, a formação continuada é essencial para enfrentar os desafios da sala de aula e garantir que as abordagens pedagógicas sejam eficazes e relevantes. As respostas dispostas no Quadro 12 refletem esse pensamento.

Quadro 12 – Respostas sobre os benefícios pedagógicos e metodológicos da formação continuada

Em vários aspectos, tanto nas novas abordagens como no papel do professor atual (professor 1).
Sim. Nos dá base e esclarecimentos que ajudam nos planos de aula (professor 2).
Novas demandas exigem novos processos e novos estudos, portanto é necessário estar em movimento acadêmico constante (professor 6).
A educação é a única instituição que não evolui com o tempo. Enquanto isso as crianças, as experiências, os formatos de aprendizagem mudam com muita velocidade. Se não houver formação continuada, não haverá aprendizagem de qualidade (professor 10).
Muito, quanto mais se estuda, mais capacidade você tem de enfrentar os problemas de sala de aula, dos alunos laudados, dos pais que querem te ensinar a trabalhar, etc... (professor 13).
Ajuda muito, principalmente com a evolução nas estratégias, retomada de conteúdos, problemas novos que afetam diretamente na sala de aula (professor 18).
Somente com a formação continuada teremos condições para desenvolver atividades interativas com os alunos que hoje possuem acesso as novas tecnologias (professor 19).

Através de atualizações de métodos, formas de aplicar e desenvolver os conteúdos em sala de aula. Precisamos estar em constante aprendizado, buscando melhorias para qualidade no nosso trabalho e em nossas aulas (professor 29).
Para me manter atualizada e poder auxiliar melhor meus alunos (professor 30).
A alfabetização é um desafio principalmente por conta das adversidades e inclusões e precisamos estar preparados para mais esse desafio (professor 33).
A formação continuada busca preparar os professores para os desafios, alguns já conhecidos e outros que estão surgindo constantemente (professor 43).
Ajuda a compreender as novas possibilidades de ensino aprendizagem por meio das descobertas da neurociência e das novas metodologias que estão sendo apresentadas para desenvolver a aprendizagem (professor 45).
Me ajuda muito, pois, hoje em dia temos diversos alunos com suas especificidades e realidade, e nós professores precisamos buscar conhecer diferentes metodologias de ensino, para atingir todos os alunos da sala (professor 47).
Me ajudaria a pensar sobre os desafios de lidar com situações que não são tão esperados no ambiente escolar. Situações que muitas vezes não temos preparo pra lidar. Ex: alunos com autismo nível III que precisam de atendimento individualizado, e que estão em salas de aula regular, e que em muitos momentos da rotina diária na alfabetização estão sendo prejudicados na aprendizagem e por sua vez prejudicam a aprendizagem dos alunos ditos "normais". Penso que esses alunos tem suas especificidades educacionais desrespeitadas, não porque queremos, mas pelos pais que não são instruídos adequadamente quanto ao que é necessário o que é adequado a seus filhos e em algumas vezes nem querem saber, alegando ter direito, colocam seus filhos lá e a escola " que lute e se vire", e o jeito que a gestão atual encontrou foi colocar esses alunos em sala de aula regular, acompanhados por estagiários. Daí compreende-se porque ninguém mais quer ser professor. Quem sabe com a formação continuada, ajudaria os professores a melhor se posicionar a respeito do desrespeito com os alunos e professores (professor 54).
No cotidiano escolar, nas dinâmicas apresentadas, nas novas metodologias (professor 56).
A capacitação para ofertar um trabalho de qualidade que corresponde com as necessidades de cada indivíduo que encontramos no dia a dia da sala de aula (professor 60).
A formação continuada me permite rever conceitos e buscar novas estratégias para que haja um ensino significativo e eficaz (professor 76).
Me ajuda a encontrar formas de se trabalhar com os alunos, maneiras de trabalhar suas dificuldades pois as turmas estão cada vez mais heterogêneas (professor 77).
Ajuda, geralmente essas formações nos ajudam a nos atualizar aos novos métodos e atividades diversificadas (professor 79).
A formação continuada nos dá base para entender alguns processos que pra nós se tornaram automáticos, mas que para as crianças ainda é algo desconhecido (professor 80).
Sim, me fez compreender que é preciso de muito paciência, pois o processo de alfabetização ocorre de diferentes formas nos estudantes, principalmente quando há alguma dificuldade biológica presente no ensino da criança (professor 86).
Precisamos estar em constante estudo e pesquisa de novas teorias educacionais que atendam às necessidades educacionais (professor 88).

Auxilia em muito, pois além de atualizar o que já foi aprendido, apresenta um novo olhar sobre um conteúdo que está se do trabalhado (professor 94).
Precisamos nos atualizar, pois a cada ser é único e precisamos sempre oferecer o nosso melhor e de diferentes formas (professor 116).
Abre novos olhares para o estudante (professor 117).
Ajuda com ideias em relação as novas dificuldades que tem surgido em relação ao ensino aprendizagem e famílias (professor 125).
Assim como as crianças estão mudando devido ao mundo tecnológico em que elas estão inseridas, nós professores também temos que buscar recursos para que eu ensine seja atrativo para essas crianças (professor 142).
A sala de aula mudou. Os alunos de hoje têm especificidades e o professor tem que especializar para atuar com determinado público. Ex. Todos os professores devem fazer uma pós sobre autismo, uma vez que é a realidade da maioria ou será atender com qualidade estas crianças (professor 48).

Fonte: organizado pela autora, 2024

Contraditoriamente, há uma parcela de professores que desconsidera a eficácia da formação continuada, apontando que esse tipo de formação não contribui para o desenvolvimento de suas habilidades pedagógicas, como ilustrado no Quadro 13.

Quadro 13 – Respostas sobre as críticas à formação continuada

Quando o curso presta conseguimos aprender e trazer para sala de aula atividades práticas que abrangem os conteúdos e objetivos previstos no planejamento (professor 14).
Como tenho muito tempo de atuação, muitas vezes já vi sobre o assunto, mas quando a formação é escolhida por mim, sempre escolho aquela que tenho maior interesse e que de alguma forma vai me beneficiar na melhoria do meu trabalho (professor 27).
Tem pouco auxílio (professor 37).
O maior desafio do professor atualmente em sala de aula não se trata de dificuldades na metodologia da Alfabetização (professor 38).
Pouco auxiliou, o que mais agregou foi a experiência e a convivência com outros bons professores (professor 41).
Meu irmão costumava dizer que a pós graduação tem prazo de validade de 5 anos. Após esse tempo, deixa de ser útil. Na razão dele, há uma defasagem rápida nos conteúdos, que precisam ser atualizados. Aos alunos precisamos levar novidades e acompanhar o desenvolvimento tecnológico entre outros assuntos em geral (professor 46).
Na verdade, acredito que é possível aprender com outros tipos de cursos que não sejam apenas formação continuada (professor 98).
Não ajuda em nada, pois a equipe pedagógica que aplica a formação não tem especialidade suficiente pra suprir as necessidades diárias do professor contemporâneo (professor 110).

Alguns, muito poucos ajudam no que diz respeito as orientações pedagógicas, mas maioria fica só na conversa, repetindo falas ou obrigando os participantes ouvir relatos do cotidiano nas salas ou escolas de alguns professores (professor 142).

Simplesmente não ajuda. O tempo poderia ser melhor aproveitado (professor 5).

Fonte: organizado pela autora, 2024

As respostas dos professores também revelam um panorama de desafios enfrentados diariamente no ambiente escolar. Um dos desafios mencionados pelos docentes é a adaptação às novas demandas educacionais. Eles reconhecem que essas demandas exigem uma constante atualização de processos e estudos, tornando a formação continuada essencial. A heterogeneidade das turmas é outro desafio significativo. Os professores relatam dificuldades em atender de forma eficaz a todos os alunos, especialmente aqueles com necessidades específicas de aprendizagem, como os alunos com autismo.

Além disso, a formação continuada também é vista como uma fonte de motivação e crescimento pessoal. Professores mencionam que a participação em cursos e treinamentos contínuos os ajuda a manter o entusiasmo e a dedicação ao ensino, a exemplo das respostas dadas pelos professores 44 e 50, respectivamente: “Permanente atualização, me sinto motivada” e “Vem a somar e fortalecer o conhecimento do professor, dando-lhe segurança em sala de aula”.

Apesar dos esforços para se atualizar, há professores que sentem que os cursos de formação continuada nem sempre são práticos ou diretamente aplicáveis à realidade cotidiana da sala de aula. A desconexão entre a teoria apresentada nos cursos e as exigências práticas do dia a dia torna-se uma fonte de frustração, a exemplo da resposta a seguir: “O problema é que fazemos formações e somos engessados na aplicação. O currículo não colabora. Somos executores, então não adianta formação para apenas executar funções” (professor 104).

Na última questão da pesquisa, oferecemos aos professores a oportunidade de fazer recomendações para aprimorar a formação continuada voltada para a alfabetização. A fim de facilitar a leitura, agrupamos as sugestões mais relevantes em três categorias principais: práticas pedagógicas e metodológicas, necessidades de práticas mais específicas e condições de trabalho e incentivos, dispostas nos Quadros 14, 15 e 16, respectivamente.

Quadro 14 – Sugestões sobre as práticas pedagógicas e metodológicas

Atualização do papel do professor de hoje dando ênfase nas práticas pedagógicas que realmente venham a propiciar um aprendizado de fato e não um mero transmitir de conteúdos muitas vezes sem nenhuma relevância (professor 1).
Que os professores possam entender e valorizar o papel social de nossa profissão. Que possam ir às formações para aprender e poder relacionar-se com qualidade na aprendizagem. Que não comprem métodos que nos são enfiados goela abaixo como se fossem a salvação. Respeitem as diferenças de ritmos e aprendizagem. O método que foi "comprado" pela SMED definitivamente não é o melhor para nossa realidade (professor 10).
Que apenas professores com formação adequada alfabetizem (professor 15).
Acredito que trazer mais formações direcionadas para os nossos desafios diários, por exemplo: O que fazer quando um aluno desregula dentro de sala de aula? Quais são os métodos mais usados para alfabetizar os alunos com as especificidades de hoje em dia? Diferentes formas de ensinar matemática na alfabetização; Assuntos que faça a diferença no nosso dia a dia (professor 47).
Formação com atividades práticas e possíveis de ser executadas em sala de aula (professor 66).
Cursos que trabalhem diretamente com atividades que podem ser realizadas em sala de aula. Levar o plano de aula pronto para ser aplicado e que dê resultados (professor 72).
Sugiro que cada alfabetizadora procure renovar e buscar criatividade que desperta a leitura (professor 75).
É necessário abrir mais os olhos pra outros meios de aprendizado e não apenas o método tradicional (professor 98).
Que seja uma formação justa de conhecimento que não seja feita uma pressão ou cobrança encima desse profissional sendo que as realidades de sala de aula são diferentes (professor 99).
Acredito que quando forem fazer formações, façam pensando na realidade do educador, pensando por exemplo, em turmas lotadas. Nós temos os métodos de aplicação de uma alfabetização eficiente por exemplo, mas que funciona pra uma sala de 20 alunos, não pra uma turma com 28 (professor 134).
Ter formações com matérias concretos e jogos principalmente sala de recurso no qual faço parte (professor 139).
Cursos de alfabetização baseada na ciência com pei (professor 141).
Modelos de atividades interativas de acordo com a BNCC (professor 143).

Fonte: organizado pela autora, 2024

Quadro 15 – Sugestões sobre a necessidade de práticas mais específicas

A questão de estarmos com muitos alunos especiais diferenciados. Adaptação de atividades (professor 21).
Sinto falta de formações específicas para alfabetização, bem como seu debate (professor 36).

Acredito que trazer mais formações direcionadas para os nossos desafios diários, por exemplo: O que fazer quando um aluno desregula dentro de sala de aula? Quais são os métodos mais usados para alfabetizar os alunos com as especificidades de hoje em dia? Diferentes formas de ensinar matemática na alfabetização; Assuntos que faça a diferença no nosso dia a dia (professor 47).
Acredito que na área de autismo, pois a demanda está grande (professor 49).
Precisamos urgentemente ter cursos ministrados por pessoas que fazem parte do "chão escolar", colocar um coach pra dar formação continuada para professor é um absurdo. Tantos professores bons de universidades, escolas, etc. E cursos de inclusão, autismo e suas comorbidades, humanização no atendimento às crianças, independente de ter algum laudo ou não, enfim, a demanda atualmente é muito diferente e desafiadora, não vejo a educação pública preparada para o que há de vir (professor 61).
Necessário que os professores ensinem a dar aula mostrando mais na prática (professor 65).
Mais atividades práticas e adaptadas para alunos com dificuldades, TEA (professor 79).
Cursos que levem em consideração as diversas realidades, pois a maioria propõe atividades e métodos para realidades utópicas, sendo que há estudantes que não tem uma realidade com mínimas condições de vida (moradia, vestimenta, alimentação adequada, estrutura familiar, fora as crianças que já tem algum transtorno e não tem acompanhamento médico). Isso dificulta o processo de ensino aprendizagem (professor 86).
Mais formação na área de inclusão, TEA e outros transtornos (professor 90).
Investir na área do conhecimento de neurociência e emocional. O quanto ambos precisam de atenção para oferecermos melhor atendimento aos alunos (professor 125).
Formação em métodos de alfabetização, como ocorrem e a eficácia comprovada dos mesmos em forma de pesquisa (professor 127).

Fonte: organizado pela autora, 2024

Quadro 16 – Sugestões sobre condições de trabalho e incentivos

A interação, mídias sociais de modo prático, o desafio e a realidade virtual, a humanização nas escolas/sala de aula, a saúde dos professores (professor 5).
A prefeitura deveria disponibilizar mais tempo para cursos de capacitação (professor 24).
Que as formações fossem de livre escolha, pra mim prefiro online pois posso assistir as aulas quantas vezes for necessário e que fossem com uma duração maior, formação de 4 horas não acho que tenha grande aproveitamento (professor 27).
Que fosse mais objetiva, com cursos online que não seja extenuante, e que tenha partes práticas prontas que realmente vá de encontro com a realidade da sala de aula (professor 28).
Precisamos de outros profissionais envolvidos como: psicólogos, assistente social etc (professor 33).
Como colocar em prática tudo que aprendemos sem apoio (professor 40).
Que a Formação aconteça de forma online, pois facilitaria a adesão dos professores da Educação básica que tem uma carga de trabalho exaustiva (professor 45).

Realizações de encontros para troca de boas experiências (professor 46).
Acredito que trazer mais formações direcionadas para os nossos desafios diários, por exemplo: O que fazer quando um aluno desregula dentro de sala de aula? Quais são os métodos mais usados para alfabetizar os alunos com as especificidades de hoje em dia? Diferentes formas de ensinar matemática na alfabetização; Assuntos que faça a diferença no nosso dia a dia (professor 47).
Cursos com bastante dicas de como aplicar (professor 52).
Precisamos urgentemente ter cursos ministrados por pessoas que fazem parte do "chão escolar", colocar um coach pra dar formação continuada para professor é um absurdo. Tantos professores bons de universidades, escolas, etc. E cursos de inclusão, autismo e suas comorbidades, humanização no atendimento às crianças, independente de ter algum laudo ou não, enfim, a demanda atualmente é muito diferente e desafiadora, não vejo a educação pública preparada para o que há de vir (professor 61).
Que sejam ofertados cursos no período da noite, on-line e presenciais, para que todos tenham oportunidade de participar (professor 81).
Cursos que levem em consideração as diversas realidades, pois a maioria propõem atividades e métodos para realidades utópicas, sendo que há estudantes que não tem uma realidade com mínimas condições de vida (moradia, vestimenta, alimentação adequada, estrutura familiar, fora as crianças que já tem algum transtorno e não tem acompanhamento médico). Isso dificulta o processo de ensino aprendizagem (professor 86).
A formação continuada deveria ser mais flexível com relação à horários, espaço físico e entrega de matérias, avaliações, etc (professor 107).
Mais ofertas de formação (professor 109).
É complicado, pois não adianta formação continuada, e salas de aula lotadas, com alunos de inclusão e, muitas vezes sem professor apoio (professor 119).
Pós online gratuita na área de educação (professor 129).
Um espaço de práticas aonde antes do educador ir para sala de aula, passasse por esse "laboratório" (professor 131).
Mais flexibilidade nas localizações (professor 133).
Acredito que quando forem fazer formações, façam pensando na realidade do educador, pensando por exemplo, em turmas lotadas. Nós temos os métodos de aplicação de uma alfabetização eficiente por exemplo, mas que funciona pra uma sala de 20 alunos, não pra uma turma com 28 (professor 134).
Sempre temas atuais para confortar e relembrar práticas educativas que deram e dão certo (professor 138).

Fonte: organizado pela autora, 2024

Importante abordar sobre a recorrência do tema do Transtorno do Espectro Autista nas falas dos professores, tanto na última questão da pesquisa quanto em respostas anteriores, o que evidencia a percepção dos docentes sobre a própria falta de preparo para atender a neurodiversidade. A forma como essa necessidade é

expressa reflete um processo de individualização dos desafios educacionais, no qual a responsabilidade pela formação deixa de ser vista como uma obrigação do Estado e passa a ser internalizada pelos próprios professores. Essa perspectiva não é neutra, mas, sim, resultado de uma ideologia neoliberal que desloca problemas estruturais para o âmbito individual, fazendo com que os docentes se sintam pessoalmente culpados por não dominarem práticas especializadas, em vez de questionarem a ausência de políticas públicas adequadas.

Nesse contexto, a BNCC, ao enfatizar competências e flexibilizar currículos sem garantir suporte efetivo à formação docente, contribui para esse processo, reforçando a ideia de que cabe ao professor buscar, por conta própria, os conhecimentos necessários para atuar na inclusão. Essa lacuna, por sua vez, abre espaço para a expansão do capital privado na educação, com a proliferação de cursos pagos e certificações oferecidas por grandes conglomerados educacionais, que lucram com a precarização da formação continuada. Assim, o próprio professor, muitas vezes sem perceber, acaba aderindo a essa lógica e assumindo como um problema individual aquilo que deveria ser enfrentado coletivamente, por meio de investimentos públicos e políticas institucionais.

A análise realizada ao longo deste capítulo sustenta a essência de nossa pesquisa ao revelar como a implementação da BNCC tornou-se uma ferramenta para a expansão do capital privado na educação pública, configurando-se como um mecanismo de controle sobre o conhecimento disseminado nas escolas. Esse movimento não somente padroniza e restringe o currículo escolar, mas também subordina a formação de professores aos interesses de grandes grupos econômicos, que veem na educação um mercado lucrativo. Como resultado, a autonomia docente torna-se fragilizada, e o processo de ensino-aprendizagem, cada vez mais instrumentalizado, alinhado a uma lógica de mercado que privilegia a eficiência e a produtividade em detrimento de uma formação crítica e emancipadora, como preconiza a Pedagogia Histórico-Crítica.

Diante disso, o trabalho docente ganha novos contornos, uma vez que a formação de professores passa a ser moldada por diretrizes que priorizam competências técnicas ao invés de uma reflexão profunda sobre as práticas pedagógicas. O desmonte da formação crítica traduz-se em uma desvalorização do papel do professor como agente transformador, limitando sua atuação a um mero executor de políticas educacionais ditadas por interesses externos à escola. Assim, a

BNCC não somente reforça a alienação do trabalho docente, como também promove uma conformidade curricular que enfraquece a capacidade dos educadores de questionar e resistir às imposições do capital sobre o sistema educacional.

Por fim, o avanço do capital privado na educação pública, mediado pela BNCC, representa um retrocesso nas conquistas históricas em prol de uma educação pública, gratuita e de qualidade. A formação de professores, ao ser capturada por essa lógica, distancia-se cada vez mais de sua função social essencial, que é a de formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel perante a sociedade. Como destacam Frigotto e Ciavatta (2016, p. 14), vivemos em “[...] um país que teima em tratar como acessório o que é fundamental: a educação de toda a população”. É imperativo, portanto, que haja uma resistência organizada por parte dos educadores e das comunidades escolares para que a educação não seja reduzida a uma mercadoria, mas, sim, resgatada como um direito fundamental, essencial para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto educacional brasileiro tem passado por profundas transformações nos últimos anos, especialmente no que se refere à formação docente. A crescente influência do capital privado na educação pública tem moldado um sistema que prioriza a eficiência, a flexibilidade e a rentabilidade, muitas vezes em detrimento de uma formação crítica e emancipadora.

Assim, ao longo desta pesquisa, buscamos responder à indagação central sobre quais interesses permeiam as grandes fundações privadas na formação continuada de professores no Brasil, em um contexto de expansão do capital privado na educação pública. O objetivo geral foi investigar como as políticas de formação docente são moldadas por essas fundações e as implicações desse movimento para o trabalho docente, a autonomia dos professores e a qualidade da educação pública. Para isso, como objetivos específicos, analisamos as políticas neoliberais desde a década de 1980, que pavimentaram o caminho para a expansão do capital privado e a busca por uma base comum nacional. Investigamos também o aprofundamento dessas políticas nas duas primeiras décadas do século XXI, sublinhando os impactos da pandemia de COVID-19 na aceleração da inserção do capital privado na Educação Básica pública. Por fim, a discussão dos dados coletados, com base na percepção dos professores da rede pública municipal de Foz do Iguaçu, forneceu um panorama claro da presença e influência do capital privado na educação.

O alinhamento das políticas educacionais aos interesses privados não é um fenômeno recente. Desde a Constituição de 1988, que reconheceu a educação como um direito fundamental, diversas reformas foram implementadas, como a LDB de 1996 e os PCN, que já sinalizavam uma integração entre a formação acadêmica e aspectos técnicos voltados para o mercado de trabalho. A partir dessas mudanças, o neoliberalismo tornou-se um componente estrutural das políticas educacionais brasileiras, impulsionado por recomendações de organismos internacionais, resultando na adoção de modelos que minimizam o papel crítico e reflexivo do professor.

Ao longo das últimas décadas, a trajetória das políticas educacionais no Brasil tem sido marcada por avanços e retrocessos. Se, por um lado, houve a ampliação do acesso à educação e a implementação de programas como o PRONATEC e a Lei de Cotas, por outro, a intensificação da mercantilização do ensino, a privatização das

universidades e escolas públicas e a imposição de políticas que restringem a autonomia pedagógica têm comprometido a qualidade da educação. A reforma do Ensino Médio e iniciativas como o "Escola Sem Partido" ilustram essa dinâmica, pois favorecem uma visão instrumental da educação, submetendo-a a interesses do mercado e a agendas ideológicas restritivas.

Outro exemplo da influência do setor privado na educação, alinhando-se a diretrizes neoliberais que reconfiguram o papel do Estado e transformam a educação de um direito social em um bem de mercado, é a BNCC, objeto de nossa análise. A Base Nacional tem contribuído para a redução da autonomia dos professores, transformando-os em executores de um currículo imposto e desconsiderando a reflexão crítica sobre a realidade social e educacional.

A imposição dessa educação tecnicista, voltada para a eficiência e a preparação para o mercado de trabalho, reflete uma tendência crescente de mercantilização do ensino, que vem minando o potencial emancipatório da educação pública. Essa perspectiva, embora apresentada sob a justificativa de modernização e melhoria da qualidade, desconsidera, por exemplo, as especificidades locais e as necessidades formativas dos alunos, impondo um modelo educacional que, na prática, favorece os interesses do mercado em detrimento de uma formação humana integral.

A predominância do setor privado na formação de professores e na elaboração de materiais didáticos contribui para a fragilização da educação pública, como exemplificado pela expansão do ensino a distância na formação docente. Embora a flexibilidade e o menor custo possam ampliar o acesso, esse modelo frequentemente prioriza conteúdos superficiais e reduz a interação entre professores e alunos, prejudicando a troca de experiências e o desenvolvimento de uma prática pedagógica contextualizada. A pesquisa revelou que muitos docentes, diante da dificuldade de acesso à formação continuada presencial e gratuita, recorrem às ofertas do setor privado, reforçando essa tendência.

Além disso, o sistema de avaliação educacional reflete um modelo que atende prioritariamente aos interesses do grande capital privado. A padronização do ensino e a responsabilização individual dos professores pelo desempenho dos alunos são aspectos centrais desse modelo. A pressão para elevar indicadores como o IDEB leva a uma lógica de "treinamento para exames", em detrimento de uma formação sólida e crítica. A BNCC, alinhada a avaliações como ANA, PISA e ENEM, reforça esse viés

tecnicista, privilegiando métricas quantitativas em detrimento da compreensão real dos conteúdos e das particularidades locais.

A influência do setor privado na educação pública, muitas vezes sob o pretexto de filantropia, levanta questionamentos sobre suas verdadeiras intenções. Grandes fundações, como Leman, Vivo, Itaú Social e Instituto Ayrton Senna, promovem plataformas *online* de formação docente que, sob o discurso da modernização, difundem ideologias ultraliberais e consolidam um modelo educacional voltado à lógica mercantil. Conforme explora Mendes (2021), esses *think tanks* desempenham um papel crescente na formulação de políticas educacionais, promovendo a redução do papel do Estado e a padronização do ensino, sob uma falsa aparência de neutralidade.

Os achados da pesquisa também dialogam com os estudos de Silva (2022) e Pontes (2020). Silva aponta que a formação docente, no contexto neoliberal, tem sido moldada por uma lógica mercadológica que reduz a autonomia do professor e transfere a responsabilidade pelo fracasso escolar para os docentes. Pontes (2020), por sua vez, destaca a expansão das corporações privadas na educação básica e como essa dinâmica impõe uma gestão empresarial na educação pública, precarizando o trabalho docente e comprometendo a qualidade do ensino. Esses estudos corroboram os resultados da presente pesquisa, demonstrando que a influência do setor privado não se limita à formação docente, mas impacta diretamente a organização e gestão das instituições de ensino.

No entanto, diante desse cenário de avanço do capital na educação, e considerando a experiência desta pesquisadora na gestão de um sindicato de professores, torna-se imperativo questionar a efetividade da resistência docente. Será que os professores estão realmente criando condições de resistência frente a essas investidas, ou a luta tem se resumido a uma pauta burocrática dos sindicatos junto aos governos? É inegável que os sindicatos desempenham um papel essencial na organização da luta e na representação da categoria, mas essa é uma reflexão fundamental, pois a capacidade de enfrentamento dos professores, muitas vezes, é percebida como diluída nas negociações institucionais, gerando um distanciamento entre as bases e as ações efetivas de transformação.

Essa percepção de burocratização e distanciamento levanta um questionamento ainda mais profundo: será que essa conjuntura desfavorável não é, em parte, resultado da própria inércia da categoria em momentos decisivos? Houve

oportunidades em que a urgência de se rebelar, levantar e enfrentar as imposições mostrava-se evidente, e a ausência de uma mobilização mais contundente pode ter contribuído para o aprofundamento das políticas neoliberais. Essa autocrítica é fundamental para que o professorado possa reavaliar suas estratégias e reavivar o engajamento na luta pela educação pública.

Assim, a resistência efetiva do professorado deve ir além da esfera sindical. Ela precisa se manifestar no cotidiano da sala de aula, nas escolhas pedagógicas que priorizam uma educação crítica e emancipatória em detrimento de modelos tecnicistas e mercadológicos. Deve estar presente na produção de materiais didáticos que questionam a lógica dominante, na participação em movimentos sociais mais amplos e na construção de redes de apoio e solidariedade entre educadores. Essas são formas de resistência que, muitas vezes, são menos visíveis, mas profundamente significativas, e são essenciais para complementar a atuação organizada dos sindicatos.

Apesar desse cenário, a educação continua a ser uma ferramenta potencialmente transformadora. Embora as reformas educacionais tenham aprofundado desigualdades, a educação pode ser ressignificada como um instrumento de superação dessas desigualdades, desde que se construa um projeto educacional que vá além da reprodução das estruturas de poder vigentes. Como argumenta Frigotto (2005), a educação deve ser pensada como um espaço de emancipação social, no qual os indivíduos possam se libertar das amarras do capital e atuar como agentes transformadores da realidade social.

Diante desse contexto, a ascensão de modelos de controle gerencial da educação pública, promovidos muitas vezes por entidades privadas sob o discurso da filantropia, evidencia uma estratégia de dominação que reforça desigualdades e esvazia a autonomia pedagógica. O desafio, portanto, não está apenas na resistência às políticas neoliberais, mas na construção de um modelo educacional que valorize a formação crítica e emancipatória, a partir da indissociabilidade entre teoria e prática, rompendo com a lógica mercantil que submete a educação aos interesses do mercado.

Como defendemos aqui, é fundamental refletir sobre a epistemologia da práxis, que vai além da realização individual de descobertas “originais”. Trata-se, sobretudo, de difundir criticamente conhecimentos já consolidados, socializando-os e transformando-os em alicerces para ações efetivamente transformadoras. Nesse

sentido, eles se tornam elementos essenciais para a organização e a construção de uma ordem intelectual e moral, permitindo “[...] romper a cotidianidade institucional alienada e reverter o processo de recuo da teoria, atualmente em curso na formação de professores” (Curado Silva, 2018, p. 337).

A resistência à privatização da educação deve ser um compromisso coletivo. A crescente influência de organizações privadas na definição das políticas educacionais compromete a autonomia dos professores e transforma a educação em um serviço voltado para interesses corporativos, e não para a formação cidadã. Dessa forma, movimentos sociais, coletivos de educadores e a sociedade em geral precisam atuar ativamente na defesa da educação pública, gratuita e de qualidade.

Para tanto, é essencial fortalecer as universidades públicas na formação inicial e continuada de professores, garantindo uma abordagem crítica e reflexiva. O investimento nessas instituições deve assegurar programas de especialização e atualização gratuitos e de qualidade para os docentes da educação básica. Além disso, é fundamental repensar as diretrizes das políticas de formação docente no Brasil, promovendo a autonomia profissional, o fortalecimento do ensino presencial e uma formação que vá além da mera reflexividade pragmática, baseando-se na análise, síntese e no enfrentamento da realidade.

Contudo, mais do que buscar soluções imediatas para os impactos da expansão do capital privado na educação pública, esta pesquisa buscou instigar a reflexão e fomentar o debate, analisando criticamente as nuances desse fenômeno. Avançamos significativamente ao analisar a realidade de cento e quarenta e três professores da educação pública no Ensino Fundamental I, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada dessa problemática. Esse percurso exigiu esforço e determinação, tanto para sair da zona de conforto quanto para apresentar aqui os conhecimentos adquiridos ao longo do mestrado. Se ainda restam incertezas, que elas sirvam como ponto de partida para novas investigações e para a formação de pesquisadores comprometidos com a defesa de uma educação pública crítica e emancipatória.

Dessa maneira, a presente dissertação contribui para o debate sobre a mercantilização da educação e seus impactos na formação docente, ao mesmo tempo em que ressalta a necessidade de aprofundar a análise sobre esse fenômeno. Estudos futuros poderiam investigar as consequências de longo prazo da formação continuada privatizada na prática docente e na qualidade do ensino, além de examinar

as estratégias de resistência dos professores para preservar sua autonomia pedagógica. Assim, reafirma-se a importância de uma educação verdadeiramente comprometida com a formação crítica, a justiça social e a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e da educação nacional. Brasília: Diário oficial República Federativa do Brasil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 26 jan. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998. Modifica o sistema de previdência social, estabelece normas de transição e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 dez. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc20.htm. Acesso em: 3 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica. **Gov.br**, 18 out. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Histórico da BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 22 maio 2022.

CHAVES, Priscila Monteiro; FLORES, Renata, EVANGELISTA, Olinda. Ensino híbrido cai sobre o professorado. **Contra Poder**, 20 nov. 2020. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/ensino-hibrido-cai-sobre-o-professorado/>. Acesso em: 15 jun. 2024.

CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, Brasília: Autores Associados, 2014.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 330-350, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p330>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>. Acesso em: 18 jan. 2025.

DUTRA, Norivan Lustosa Lisboa. A expansão do ensino superior privado a partir de 1990: Limites e possibilidades. **Artifícios**, [S. l.], v. 2, n. 4, dez. 2012 Disponível em: <https://flacso.org.br/files/2016/11/artigo-Norivan2.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2018.

FERNANDES, Lorena Ismael; FERREIRA, Camila Alves. O Movimento Escola Sem Partido: ascensão e discurso. **Humanidades em diálogo**, [S. l.], v. 10, p. 194-209. 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-7547.hd.2021.159234>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/humanidades/article/view/159234>. Acesso em: 8 jan. 2025.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **A construção da “centralidade da educação básica” e a política educacional paranaense**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2005.

Disponível em:

https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Ireni_Marilene_Zago_Figueiredo_artigo.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

FIGUEIREDO FILHO, Carolina Barbosa Gomes; SANTOS, João Batista Silva dos.

Pandemia: janela de oportunidade para a privatização na educação básica do estado de São Paulo. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, [S. l.], v. 11, 2021. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/114069>. Acesso em: 15 jun. 2024.

FOZ DO IGUAÇU. Lei nº 4.362, de 17 de agosto de 2015. Dispõe sobre a reestruturação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Ensino do Município de Foz do Iguaçu (Redação dada pela Lei nº 5.121/2022). Foz do Iguaçu: Diário Oficial do Município, 2015. Disponível em: <http://leismunicipa.is/pumae>. Acesso em: 6 set. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: Nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>. Acesso em: 2 set. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dialética materialista histórica enquanto práxis. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ynppThv4sMqrxDRg8XLxjqv/#>. Acesso em: 15 jul. 2024.

GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2025.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. O novo ciclo de reformas educacionais no Brasil: concepções, agentes e processos. Paulo Freire. **Revista de Pedagogia Crítica**. v. 15, n. 18, p. 177-201, jul./dez. 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Dardot e Laval: a “nova” fase do neoliberalismo. **Outras Mídias**, 27 jul. 2019. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/dardot-e-laval-a-nova-fase-do-neoliberalismo/>. Acesso em: 25 jan. 2023.

HUNGARO, Edson Marcelo. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. *In*: CUNHA, C. SOUSA; J. V.; SILVA, M. A. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores associados, 2014.

LENZI, Tiê. O que é liberalismo. **Toda Política**, 18 abr. 2019. Disponível em: <https://www.todapolitica.com/liberalismo/>. Acesso em: 21 mar. 2024.

LIPPERT, Vanilda Silva. **A formação continuada na educação infantil da rede pública municipal de Foz do Iguaçu: uma análise histórico-crítica**. 2024. 182 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2024.

MALANCHEN, Julia. **Políticas de formação de professores à distância no Brasil: uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MALANCHEN, Julia; DUARTE, Rita de Cássia. Políticas públicas para formação de professores no Brasil: formação ou conformação ao ideário do capital? **Momento – Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 15-34, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.8068>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8068>. Acesso em: 12 jan. 2025.

MENDES, Valdelaine. Os think tanks pró-mercado e a educação no Brasil. *In*: PERONI, Vera Maria Vidal (Coord.). **Implicações da relação público-privada para a democratização da educação na América Latina: Uruguai, Argentina, Venezuela, Chile, Bolívia e Brasil**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. p. 314-331.

MORAES, Raquel de Almeida. O método materialista dialético e a consciência. *In*: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores associados, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente no Brasil pós-pandêmico: qual o destino dos recursos públicos? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 713-732, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v15i33.1362>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1362>. Acesso em: 9 jun. 2023.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; SÜSSEKIND, Maria Luiza. Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: A base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.] v. 31, n. Especial, p. 55-74, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.14806>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14806>. Acesso em: 18 jul. 2024.

ORSO, Paulino. O Liberalismo em perspectiva histórica: da ideia de liberdade à devastação ultraliberal. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, [S. l.], v. 2, n. 1, p.

1-29, jan./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/rdciv.2021.59817>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/59817>. Acesso em: 15 jun. 2023.

PONTES, Deysiane Farias. **A atuação e expansão da empresa Kroton Educacional na educação básica**. 2020. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39085>. Acesso em: 18 maio 2023.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21512>. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. *In*: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENNA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Org.) **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.

SILVA, Luana Rosa de Araújo. **Formação continuada de professoras e professores do ensino fundamental: sentidos e significados**. 2022. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/43657>. Acesso em: 26 maio 2023.

SILVA, Rafael Bianchi; ALEXANDRE, Ana Clara Siena. Políticas sociais e subjetividade: discussões a partir do contexto neoliberal. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.24879/2018001200300478>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472019000100001. Acesso em: 25 jul. 2024.

SOUSA, Joceli de Fatima Arruda. O trabalho docente precarizado e sua relação com a expansão do capital. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 23, p. e023015, 2023. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v23i00.8670555>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8670555>. Acesso em: 26 maio 2023.

VALE, Andréa Araújo do. O trabalho docente na educação superior brasileira: entre a pandemia e o pandemônio. **REVELLI**, [S. l.], v. 13, 2021. E-202163. DOI: <https://doi.org/10.51913/revelli.v13i0.12241>. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/12241>. Acesso em: 14 jun. 2023.

VAZ, Ivan de Oliveira. **A torção do vazio: a emergência da teoria do sujeito de Alain Badiou à luz de Jacques Lacan**. 2021. 943 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-10122021-191923/publico/2021_IvanDeOliveiraVaz_VCorr.pdf. Acesso em: 23 maio 2025.

ZANOTTO, Marijane; HIPPLER, Kethlyn Elisa. Banco mundial e a educação pública brasileira: desdobramentos na política para a educação básica - ensino fundamental. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 23, p. e023004, 2023. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v23i00.8669017>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8669017>. Acesso em: 19 jul. 2023.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário aplicado ao professor

- 1) Qual foi sua formação inicial? Curso? Em instituição pública ou privada? Presencial ou a distância? Há quanto tempo?
- 2) Após a graduação, fez alguma formação continuada *online*?
 Sim
 Não
- 3) Se sim, quais?
- 4) Há quanto tempo atua como professora alfabetizadora na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu?
- 5) Em relação à sua formação continuada, qual a sua preferência: presencial ou *online*? Justifique.
 Presencial
 Online
- 6) Para quais instituições você dá preferência na hora de escolher a sua formação continuada: pública ou privada? Justifique.
 Públicas
 Privadas
- 7) Você participa ou participou de formações docentes em cursos de extensão em universidades públicas nos últimos 3 anos?
 Sim
 Não
- 8) Qual tem sido a maior dificuldade enfrentada por você para a realização dos cursos de formação continuada presencial nas universidades públicas?
- 9) Você percebe um aumento na oferta de cursos de formação continuada nas instituições privadas nos últimos anos e que isso é devido à criação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC?
 sim
 não
- 10) Se sim, por que você acredita que estão fazendo isso?
- 11) Qual a primeira palavra que vem à sua cabeça quando se fala em FORMAÇÃO CONTINUADA?
- 12) Em relação à alfabetização, como você enquanto professor vê que a sua formação continuada te ajuda no ensino/aprendizagem com os alunos?
- 13) Você gostaria de deixar sugestões de modo a contribuir com a formação continuada dos professores alfabetizadores?

ANEXOS

Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1



CONEP em 04/08/2000

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Pesquisadora Orientadora: Joceli de Fatima Arruda Sousa

Pesquisadora Responsável: Marli Maraschin de Queiroz

Telefone: (45) 999628626

Endereço de contato (Institucional): Av. Tarquínio Joslin dos Santos, 1300 – Lot. Universitário das Américas, Foz do Iguaçu – PR, 85870-650

Prezado(a) Senhor(a)

Por meio deste termo, o(a) convidamos a participar de uma pesquisa científica intitulada **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: A EXPANSÃO DO CAPITAL PRIVADO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Esta pesquisa será coordenada pela Doutora Joceli de Fatima Arruda Sousa, professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado em Ensino, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

A pesquisa mencionada terá como objetivo principal desvelar até que ponto os professores questionam ou percebem a base teórica que perpassa a BNCC e sua articulação com o mercado privado de educação em plena expansão nos últimos anos. Considerando as entrevistas com os professores através de questionário. Para tanto será realizado pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

Sua participação se dará através de entrevista escrita, a qual será realizada de modo online pelo google forms, com o intuito de obter dados importantes tendo em vista os objetivos da pesquisa. O questionário ficará disponível entre os meses de fevereiro à abril de 2024, em horário conveniente, de acordo com a disponibilidade do (da) Senhor(a). Asseguramos ao participante a discricção no ato da entrevista, bem como o sigilo total das identidades fornecidas.

As informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para o desenvolvimento desta pesquisa. Caso as informações sejam consideradas úteis para outros estudos, o(a) Senhor(a) será procurado novamente para autorizar o uso.

A pesquisa não oferece riscos à integridade física e/ou moral dos colaboradores.

No entanto caso ocorra constrangimento em uma ou mais questões, o participante pode recusar-se a respondê-las ou cancelar sua participação na pesquisa. O cancelamento poderá ser solicitado a qualquer instante, mediante solicitação direta à pesquisadora, sem a intercorrência de qualquer ônus.

Se ocorrer algum transtorno, decorrente de sua participação em qualquer etapa desta pesquisa, nós pesquisadores, providenciaremos acompanhamento e a assistência imediata, integral e gratuita. Havendo a ocorrência de danos, previstos ou não, mas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caberá a você, na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização.

Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo.

Nós pesquisadores garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados. O seu nome, endereço, voz e imagem nunca serão associados aos resultados desta pesquisa, exceto quando você desejar.

Este documento que você vai dar ciência contém 2 páginas. Você deve ler todas as páginas. Este documento está sendo apresentado a você em formato online. Sugerimos que salve e guarde a sua via de modo seguro.

Caso você precise informar algum fato ou decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08h00 as 15h30min. na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: cep.prppg@unioeste.br ou pelo telefone do CEP que é (45) 3220-3092.

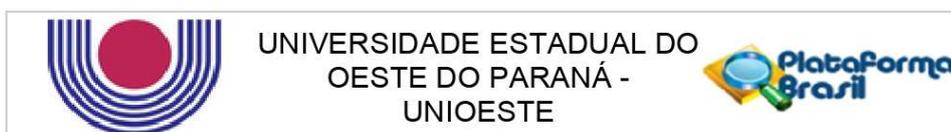
Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento.

Eu, Joceli de Fatima Arruda Sousa, declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante.

Assinatura do pesquisador _____

Foz do Iguaçu, PR, __ de _____ de 2024.

Anexo 2 – Parecer Substanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: A EXPANSÃO DO CAPITAL PRIVADO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Pesquisador: Joceli de Fatima Arruda Sousa

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 76524823.1.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.585.392

Apresentação do Projeto:

A investigação refere-se à formação continuada de professores alfabetizadores municipais do Fundamental I do Município de Foz do Iguaçu PR, que cada vez mais procuram se informar e formar-se sobre a Base Nacional Comum Curricular-BNCC, através de plataformas on-line de fundações privadas que se aproveitam para incutir sua ideologia hegemônica no corpo docente das escolas municipais visando o lema da meritocracia.

É imprescindível ampliar os debates e as pesquisas sobre a formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu, que buscam cada vez mais conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular em plataformas digitais de Fundações privadas em detrimento a formações de universidades públicas. Compreender em que medida o capital privado de educação se beneficiou durante a pandemia de covid-19 para expandir e ganhar terreno na formação dos professores das escolas públicas municipais de Foz do Iguaçu, principalmente usando suas plataformas online. Com o levantamento das políticas ultraliberais que privilegiam a expansão do capital privado resgatando historicamente desde a década de 1990 até 2010 no Brasil, buscando fazer uma análise para verificar o quanto a conjuntura dessas políticas pós 2010 acirraram sua

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619

Bairro: UNIVERSITARIO

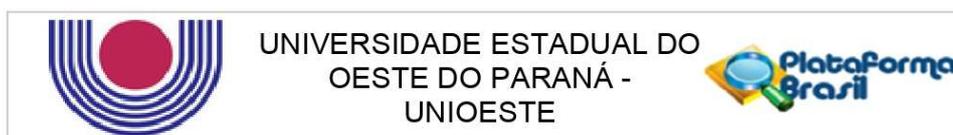
UF: PR

Município: CASCAVEL

CEP: 85.819-110

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 6.585.392

expansão do capital privado na educação básica pública visando sempre maiores lucros e se beneficiando do quadro histórico político e social caótico que se instalou no país a partir das manifestações ocorridas em 2013 que culminou no golpe parlamentar em 2016. A pesquisa se justifica principalmente pela intenção de entender como os professores da educação pública, do ensino fundamental I, percebem ou não a influência/presença do capital privado que vem se disseminando de forma proeminente na educação e no âmbito da formação continuada. Para isso, as fontes de dados e variável do estudo acontecerá no ano de 2024, com os professores mediante o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), com questionário semiestruturado. As análises de dados serão em forma de questionários que serão transcritos em sua integralidade e o seu conteúdo analisado com uma técnica de análise de dados qualitativos, extraídos do público-alvo, contemplando um ganho de qualidade na pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

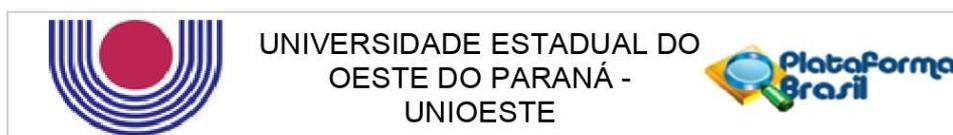
Objetivo Primário:

Compreender em que medida o capital privado de educação se expandiu desde a década de 1990 do século XX e nas duas primeiras décadas do século XXI se aprofundou principalmente com a pandemia de Covid-19 iniciada em março de 2020.

Objetivo Secundário:

- Levantar as políticas neoliberais orientadas pelos organismos internacionais que privilegiam a expansão do capital privado desde a década de 1990 até 2010 no Brasil.
- Analisar o quanto o contexto histórico/social das políticas neoliberais após 2010 acirraram a expansão do capital privado educacional, mostrando as mudanças históricas políticas e sociais com o ultraliberalismo.
- Entender como os professores/alfabetizadores do ensino fundamental I, do município de Foz do Iguaçu, percebem/questionam a influência ou a presença do capital privado no âmbito da educação de forma geral e em sua formação continuada e como isso é trabalhado em sala de aula.

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619
Bairro: UNIVERSITARIO **CEP:** 85.819-110
UF: PR **Município:** CASCAVEL
Telefone: (45)3220-3092 **E-mail:** cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 6.585.392.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Aos professores o risco é o constrangimento ao participar da entrevista semiestruturada.

Será informado aos participantes que se ocorrer algum transtorno, decorrente de sua participação em qualquer etapa desta pesquisa, nós

pesquisadores, providenciaremos acompanhamento e a assistência imediata, integral e gratuita. Havendo a ocorrência de danos, previstos ou não,

*comprovadamente decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caberá a você, na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização.

Benefícios:

Pesquisar junto a esses profissionais da educação favorecerá as discussões sobre a formação continuada, compreendendo quais são os desafios e

possibilidades a partir da visão deles quanto a expansão do capital privado no âmbito da sua formação, contribuindo para o reconhecimento da

importância da visão crítica para com a sua formação continua, para a melhoria da qualidade do ensino ofertado e das condições de

desenvolvimento humano para todos os envolvidos no processo educativo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto pretende investigar a articulação entre a Base Nacional Comum Curricular BNCC, com as Fundações privadas que oferecem formação

para professores em plataformas online, esses professores que buscam uma formação continuada para avançarem no seu plano de carreira

conforme a carga horária obrigatória 160 horas a cada dois anos. Essas formações são buscadas por esses professores, por exemplo na Vivo

telefonica, Itaú Social, Rhema etc, a pesquisa de campo será feita com professores alfabetizadores que atuam do primeiro ao terceiro ano do Ensino

Fundamental I da rede pública municipal de Foz do Iguaçu. Entender como esses professores percebem ou ainda questionam a influência ou a

presença do capital privado no âmbito da educação de forma geral e em sua formação continuada ou se acham isso uma questão já naturalizada.

Para isso, primeiramente levantaremos as políticas neoliberais orientadas pelos organismos internacionais que privilegiam a expansão do capital

privado desde a década de 1990 até 2010 no Brasil, também buscando analisar o quanto o

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619

Bairro: UNIVERSITARIO

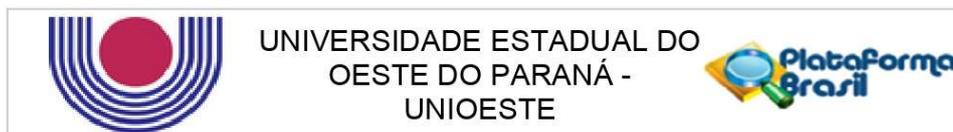
CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 6.585.392

contexto histórico/social dessas políticas após 2010 acirraram a expansão do capital privado educacional, mostrando as mudanças históricas políticas e sociais. A intenção também reside na verificação do quanto essas formações já influenciaram ou ainda influenciará a formação dos alunos das escolas públicas, nas quais os professores trabalhando de forma naturalizada o lema da meritocracia excludente em detrimento do preparo do cidadão para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho conforme descreve a Constituição Federal de 1988. Pretendemos desenvolver uma pesquisa fundamentada no método do Materialismo Histórico-Dialético, para entender a relação entre o setor privado e seu interesse no setor público em relação a transferência de dinheiro do segundo para o primeiro. Como metodologia, usaremos a pesquisa qualitativa no processo, com a coleta de dados empíricos com questionários semiestruturados, que tenham articulação com essa questão. Essa proposta tem seu nascedouro em um curso de formação de professores, quando essas questões vêm a tona nas discussões e os participantes percebem a necessidade de pesquisas para se desvelar até que ponto os professores questionam ou percebem a base teórica que perpassa a BNCC e sua articulação com o mercado privado de educação em plena expansão nos últimos anos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados

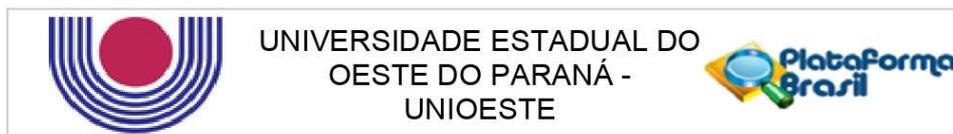
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2248548.pdf	13/12/2023 10:46:25		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_corrigido.pdf	13/12/2023 10:45:50	MARLI MARASCHIN DE QUEIROZ	Aceito

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619
Bairro: UNIVERSITARIO **CEP:** 85.819-110
UF: PR **Município:** CASCAVEL
Telefone: (45)3220-3092 **E-mail:** cep.prppg@unioeste.br



Continuação do Parecer: 6.585.392

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2248548.pdf	12/12/2023 10:37:02		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_Marli_Maraschin_de_Queiroz.pdf	12/12/2023 10:19:48	MARLI MARASCHIN DE QUEIROZ	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_.pdf	06/12/2023 14:39:48	MARLI MARASCHIN DE QUEIROZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento.pdf	06/12/2023 14:32:49	MARLI MARASCHIN DE QUEIROZ	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	04/12/2023 17:38:10	MARLI MARASCHIN DE QUEIROZ	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_uso_de_dados.pdf	04/12/2023 17:37:49	MARLI MARASCHIN DE QUEIROZ	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_pesquisa_ nao_iniciada.pdf	04/12/2023 17:37:12	MARLI MARASCHIN DE QUEIROZ	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_da_SMED.pdf	04/12/2023 17:31:30	MARLI MARASCHIN DE QUEIROZ	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	04/12/2023 17:06:11	MARLI MARASCHIN DE QUEIROZ	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	04/12/2023 17:04:35	MARLI MARASCHIN DE QUEIROZ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCADEL, 16 de Dezembro de 2023

Assinado por:
Dartel Ferrari de Lima
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619
Bairro: UNIVERSITARIO CEP: 85.819-110
UF: PR Município: CASCADEL
Telefone: (45)3220-3092 E-mail: cep.prppg@unioeste.br