

Políticas curriculares e formação docente no Brasil: pontos e contrapontos

Elivaldo Serrão Custódioⁱ

Regina Ribeiro Pessoaⁱⁱ

Poliana Teodoro de Jesusⁱⁱⁱ

Resumo

O estudo investigou as propostas das reformas educacionais brasileiras com foco na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e BNC-Formação, explorando seus impactos no currículo e na formação docente. A análise tem suporte teórico a partir dos estudos de Ball e Bowe, Apple, Arroyo, Aguiar e Dourado, explorando a dinâmica das reformas educacionais em relação aos requisitos das políticas econômicas, muitas vezes desconsiderando a diversidade cultural e as necessidades específicas das escolas públicas. O estudo adota uma abordagem qualitativa exploratória, utilizando fontes bibliográficas e documentais para compreender o fenômeno dentro do contexto sociopolítico. Os dados revelam a subvalorização das experiências dos profissionais que atuam na escola e a BNCC como um documento uniforme, prescritivo e que reproduz desigualdades.

Palavras-chave: políticas educacionais; formação docente; reforma curricular; Brasil.

Curricular policies and teacher training in Brazil: points and counterpoints

Abstract

The study investigated the proposals for Brazilian educational reforms focusing on the National Common Curricular Base (BNCC) and BNC-Formação, exploring their impacts on the curriculum and teacher training. The analysis has theoretical support from studies by Ball and Bowe, Apple, Arroyo, Aguiar and Dourado, exploring the dynamics of educational reforms in relation to the requirements of economic policies, often disregarding cultural diversity and the specific needs of public schools. The study adopts an exploratory qualitative approach, using bibliographic and documentary sources to understand the phenomenon within the sociopolitical context. The data reveals the undervaluation of the experiences of professionals who work at the school and the BNCC as a uniform, prescriptive document that reproduces inequalities.

Keywords: *educational policies; teacher training; curriculum reform; Brazil.*

ⁱ Doutor em Teologia pela Faculdades EST, Brasil. Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Bolsista de Produtividade em Pesquisa - PQ-C/CNPq/FAPEAP. *E-mail:* elivaldo.pa@hotmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2947-5347>.

ⁱⁱ Doutoranda em Ciências da Educação pela Christian Business School – CBS, EUA. *E-mail:* repessoa.santana@hotmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8257-7142>.

ⁱⁱⁱ Doutoranda em Ciências da Educação pela Christian Business School – CBS, EUA. *E-mail:* polianateodoro96@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0007-2780-2109>.

Políticas curriculares y formación docente en Brasil: puntos y contrapuntos

Resumen

El estudio investigó las propuestas de reformas educativas brasileñas centrándose en la Base Curricular Común Nacional (BNCC) y BNC-Formação, explorando sus impactos en el currículo y la formación docente. El análisis tiene apoyo teórico en estudios de Ball, Apple, Arroyo, Aguiar y Dourado, que exploran la dinámica de las reformas educativas en relación con los requisitos de las políticas económicas, ignorando a menudo la diversidad cultural y las necesidades específicas de las escuelas públicas. El estudio adopta un enfoque cualitativo exploratorio, utilizando fuentes bibliográficas y documentales para comprender el fenómeno en el contexto sociopolítico. Los datos revelan la subvaloración de las experiencias de los profesionales que actúan en la escuela y que consideran a la BNCC como un documento uniforme, prescriptivo, que reproduce desigualdades.

Palabras clave: *políticas educativas; formación de docentes; reforma curricular; Brasil.*

1 INTRODUÇÃO

Ao observar inicialmente os contornos da educação, é evidente a fundamentação legal que sustenta seus significados, assim como a interação das categorias micro e macro nas estruturas curriculares¹. Neste ponto, observa-se uma tendência na legislação educacional em buscar atender às necessidades do campo educacional, visando reduzir as disparidades sociais e promover o princípio de igualdade na educação.

No entanto, os desafios nas questões educacionais aumentam ao perceber-se que os conflitos nos espaços de poder resultam, na esfera da formulação de políticas públicas, na influência de organizações do setor privado na construção das políticas educacionais.

Baseando-nos nas análises de Ball e Bowe (1992), que caracterizam o processo político como um ciclo e/ou um contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso, assim como nas ideias de Arroyo (2011) que afirma que uma política educacional deve ser plural, democrática e inclusiva, sustentamos a perspectiva do currículo situado em um contexto de conflitos, destacando como essenciais, no processo crítico-reflexivo das políticas educacionais, a discussão e análise das políticas curriculares e da formação docente.

Assim, diante de uma proposta curricular hegemônica, prescritiva, performática e verticalizada como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017),

observam-se mudanças significativas nos processos de formação de professores no cenário brasileiro, o que motiva nossa investigação sobre o tema.

Inicialmente, destacam-se as modificações introduzidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB n. 9.394/1996 relacionadas à formação de professores, que passará a seguir a BNCC de 2017 como referência. Nesta perspectiva, a BNCC orienta agora a elaboração do currículo, estabelecendo uma estrutura curricular uniforme, conhecida como currículo nacional modelo. Essas exigências têm um impacto significativo no contexto da prática educacional, afetando diretamente os profissionais que aplicam essas diretrizes.

Neste trabalho, aborda-se currículo e formação docente sob uma perspectiva dialógica, considerando os processos de formulação e implementação prática que os envolvem. O objetivo é analisar as propostas das reformas educacionais a partir da BNCC (Brasil, 2017), explorando seus impactos nas políticas educacionais, no currículo e na formação de professores. Antes de discutir especificamente a formação docente e a proposta do documento normativo atual, é relevante contextualizar o ambiente em que essas políticas estão inseridas.

No contexto legislativo, um marco significativo é a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que aborda a formação inicial dos professores e foi objeto de discussão acerca dos processos de elaboração que a envolveram. No âmbito dessas discussões, os órgãos de representação da categoria estiveram presentes, destacando positivamente a importância deste documento para a valorização do magistério na educação básica.

No Brasil, o debate sobre a BNCC teve início em 2015, e as consultas para a elaboração das normativas continuaram até a versão final do documento em 2017. Após o *impeachment* da presidente democraticamente eleita, Dilma Rousseff, em 2016, o país enfrentou uma significativa instabilidade político-administrativa que impactou os processos de planejamento e implementação das políticas educacionais.

Dessa forma, é evidente que as mudanças de governo exercem uma influência significativa no processo de formulação e implementação das políticas educacionais, levando a diferentes interpretações sobre o papel do professor, bem como sobre os objetivos formativos da escola e o perfil do aluno a ser formado.

No que se refere à BNCC (Brasil, 2017), de acordo com Aguiar e Dourado (2018), o título do documento foi modificado de “Base Comum Nacional” para “Base Nacional Comum Curricular”. Neste contexto, ressaltamos a batalha dos profissionais

da educação ao afirmarem que a BNCC impacta diretamente as políticas relacionadas aos currículos escolares, à formação dos profissionais da educação e aos processos de avaliação nas escolas e nos sistemas de ensino (Aguiar; Dourado, 2018, p. 7).

Com as mudanças de governo, as reformas pedagógicas tiveram impacto significativo na formação docente. No final do governo de Michel Temer, em dezembro de 2018, foi apresentada uma proposta de base para a formação de professores com o objetivo de alinhar-se às exigências da BNCC (Brasil, 2017). No ano de 2019, foi instituída a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação), por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

É pertinente destacar que a BNC-Formação revoga as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 2/2015) e objetiva dar um norte para a formação docente, mediante o estabelecimento de uma linguagem comum curricular.

Sob essa perspectiva, a BNC-Formação (Brasil, 2019, p. 9) apresenta descritores e diretrizes que articulam aprendizagem, conteúdo e ensino articulados em três dimensões: 1) conhecimento sobre como os alunos aprendem; 2) saberes específicos das áreas do conhecimento e dos objetivos de aprendizagem e; 3) conhecimento pedagógico.

Neste ponto, tornam-se evidentes as significativas mudanças no campo das políticas educacionais, especialmente para a docência, pois as aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes (aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional) de sua formação, têm como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (Brasil, 2019). Além disso, destaca-se que o artigo 3º deste documento enfatiza: “com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” (Brasil, 2019).

Diante desse contexto, essa abordagem define habilidades e competências alinhadas aos objetivos educacionais tanto de alunos quanto de professores, integrando-se à proposta de um currículo nacional. No entanto, vinculado a essas exigências, é fundamental considerar o contexto social dos envolvidos na dinâmica de ensino e aprendizagem na elaboração dessas propostas.

Nesse sentido, questiona-se se as propostas de currículo nacional e a formulação de programas de formação de professores estão levando em conta o

conhecimento cultural dos alunos e a experiência dos profissionais da educação, embora a própria BNCC (Brasil, 2017, p. 7) enfatize à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Além disso, a BNCC expressa que:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

Aborda-se essas reflexões à luz do entendimento de Santos (2010) sobre o conhecimento, destacando que é necessário um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e, sim, nos una pessoalmente ao que estudamos.

Diante dessas questões, se questiona se a BNCC promove essa integração de conhecimentos. A BNC-Formação busca realmente unir suas propostas às necessidades e experiências dos professores? Quais tipos de sujeitos os conhecimentos apresentados por esses currículos buscam formar? Quais bases epistemológicas fundamentaram o desenvolvimento desses currículos? Quem são os responsáveis por pensar a formação de outros sujeitos?

Assim, observa-se que a formulação dessas questões está intimamente ligada aos desafios enfrentados pela educação pública no contexto contemporâneo. Outro ponto a ser destacado, conforme discutido por Ball e Bowe (1992) sobre a formulação de políticas educacionais, são as disputas e intenções que as cercam: quais são os interesses dos grupos como Instituto Lemann, Fundação Roberto Marinho e outros que participaram da elaboração da BNCC?

Portanto, torna-se relevante a discussão sobre a proposta de currículo nacional, visando promover um espaço para reflexão sobre como estudiosos como Ball (2001), Apple (2003, 2006), Arroyo (2011) e outros compreendem esse fenômeno e suas implicações para a educação. Adicionalmente, este estudo visa compreender em que contexto se situam o campo do currículo e a formação de professores. Para explorar essas questões, a seguir serão apresentados os contextos nos quais essas políticas foram desenvolvidas, buscando compreender as influências que moldaram essas políticas.

A síntese contendo os dados bibliográficos e documental revelados pela pesquisa está apresentada em duas seções, além da introdução e considerações finais. Na primeira seção apresenta-se o caminho metodológico da pesquisa. Na segunda seção apresentam-se os resultados e discussão da pesquisa. Por fim, as considerações finais.

2 METODOLOGIA

Para compreender a proposta deste trabalho, é necessário um delineamento fundamentado e organizado dos passos. Assim, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, permitindo uma aproximação com a temática e com o fenômeno investigado, além de promover uma interlocução teórica com estudos sobre as reformas nas políticas educacionais.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória de natureza bibliográfica e documental (Gonsalves, 2011). Para Gonsalves (2011, p. 67), a pesquisa exploratória, “oferece dados elementares que dão suporte para a realização de estudos mais aprofundados sobre o tema”. Sobre o embasamento bibliográfico, este se dá pela integração das contribuições teóricas de Ball e colaboradores (1992, 2011), Apple (2003, 2006), Aguiar e Dourado (2019), Hypolito (2019), Freitas (2018) e outros estudiosos que foram abordados ao longo do texto.

Segundo Richardson (2017, p. 65), a partir destes conjuntos de abordagens é possível “compreender o contexto no qual o fenômeno ocorre”. Deste modo, podemos perceber e analisar a influência do contexto político na formulação e implementação de políticas educacionais com uma abordagem verticalizada.

No aspecto documental, fundamenta-se a pesquisa na discussão em torno de normativas legais importantes como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/1996), a BNCC de 2017 e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação) de 2019.

Nesse contexto, Gonsalves (2011, p. 34) destaca a importância de estabelecer uma relação direta com o processo de elaboração desses dois últimos documentos mencionados. Não temos a pretensão de esgotar as discussões neste trabalho, pois

há questionamentos pertinentes que exigem análises adicionais, dada a complexidade do contexto reformista nas políticas educacionais brasileiras.

A Análise do Conteúdo, sob a luz de Bardin (2016) foi o método utilizado para analisar os dados da pesquisa, tanto no que diz respeito aos elementos bibliográficos quanto documentais. Segundo a autora, a análise de conteúdo é

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 46).

Em consonância com o exposto, as categorias de análise escolhidas para essa discussão estiveram relacionadas a: 1) propostas curriculares oficiais; 2) limites e as possibilidades para a implementação da proposta curricular na escola e; 3) impactos no currículo e na formação docente.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As transformações ocorridas após a implementação da BNCC levantam uma questão fundamental: quem foram os idealizadores dessas reformas? Inicia-se o debate com as análises de Ball (2001) sobre o surgimento de um novo paradigma de governança educacional. Assim, o autor, ao considerar o cenário reformista educacional, destaca o papel da globalização, enfatizando o que é conhecido como convergência de políticas, transferência de políticas e empréstimo de políticas.

Com base nisso, considera-se importante situar temporalmente essa discussão, abrangendo desde a década de 1990, especificamente o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), até os dias atuais. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, uma série de reformulações no campo da educação foi desencadeada.

O foco mais próximo recai sobre o currículo. A razão para isso reside no fato de que na construção do ambiente escolar, o currículo é o núcleo e o ponto central mais estruturante da função da escola. Por essa razão, é o território mais cercado e normatizado, mas também o mais politizado, inovador e ressignificado.

Um indicativo disso é a variedade de diretrizes curriculares para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 anos, Ensino Médio, Educação

de Jovens e Adultos (EJA), Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Étnico-racial, e formação de professores, entre outros. Ao considerar toda essa diversidade de currículos, é sempre necessário pensar em suas diretrizes, estruturas, núcleos e carga horária; uma configuração política de poder (Arroyo, 2011).

Neste contexto, o currículo e a formação docente ocupam posição central nesta pesquisa, especialmente na análise do currículo nacional para a educação. Dentre as políticas que abordam questões relacionadas ao currículo e à formação docente e discente, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014-2024) e o Decreto n. 8752/2016, que estabelece a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Essas regulamentações abordaram tanto o currículo quanto a formação de professores, orientando a elaboração das propostas sobre conteúdo e organização curricular. Com a existência desses documentos, buscamos destacar o início de um diálogo em torno de uma base nacional.

Situando a educação no centro do debate, Ball (2001) destaca o viés economicista como pano de fundo desse novo paradigma e das propostas de políticas educacionais, sublinhando o 'aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas. Como resultado dessas propostas, emergem conceitos como “sociedade do aprendizado” e “economia baseada no conhecimento”, estabelecendo um diálogo entre conhecimento e economia.

Assim, como resultado dessa interação no campo da educação, o conhecimento é frequentemente utilizado em benefício do mercado capitalista, negligenciando a formação educacional completa dos estudantes. Esse cenário conduz à tendência identificada por Freitas (2014) como os “reformadores empresariais da educação”, um tema que será explorado mais adiante.

No que diz respeito à globalização, segundo Ball (2001), sua tese se baseia na questão do futuro do Estado Nacional como uma entidade cultural e política. Seria o currículo e a formação docente uma promoção da cultura? Ou as novas propostas curriculares tendem a um controle do processo pedagógico realizado na escola?

Essas questões contextualizam o ponto central de análise do autor: a elaboração de um currículo nacional. Além disso, de acordo com Hypolito (2019, p.

188), “a Base Nacional Comum Curricular é o resultado de longos conflitos em torno da definição de um Currículo Nacional para a educação brasileira”.

Nesse sentido, os contextos delineados pela cultura predominam como base das concepções utilizadas para elaborar uma proposta de política educacional, especialmente no âmbito do currículo e da preparação dos professores.

Como mencionado por Apple (2003), de acordo com este ponto de vista, a educação está intrinsecamente ligada à política cultural. Portanto, compreende-se que a seleção do currículo não é neutra, uma vez que os conhecimentos são escolhidos por indivíduos e/ou grupos para os sujeitos em desenvolvimento. Segundo o autor, o currículo é resultado das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam uma sociedade.

Desta forma, busca-se analisar o que resulta de um currículo nacional, dadas as circunstâncias atuais da educação brasileira com a BNCC (Brasil, 2017) e BNC-Formação (Brasil, 2019). Sob essa perspectiva, Apple (2003, p. 76) destaca a crescente percepção de que “um conjunto uniformizado de diretrizes e metas curriculares nacionais é essencial para elevar o nível e responsabilizar as escolas pelo sucesso ou fracasso de seus alunos”.

Sob essa perspectiva, a escola está sujeita à imposição curricular. Contrariamente à tese liberal reformista sobre a responsabilização da escola e seus profissionais, se faz necessário analisar se as políticas curriculares educacionais consideram as experiências daqueles que vivenciam o cotidiano escolar.

Apple (2003) exemplifica sua análise relatando uma experiência que vivenciou em uma comunidade nos Estados Unidos. Ao chegar à escola, ele foi instruído de diversas maneiras sobre como deveria atuar. No entanto, ele argumenta contrariamente, afirmando que as novas propostas estavam “no sentido de compreender que o currículo e aqueles que o planejavam viviam num mundo irreal, um mundo fundamentalmente desconectado da minha vida com aquelas crianças naquela sala de aula do centro da cidade” (Apple, 2003, p. 4).

Relata-se essa história para destacar a importância de um currículo nacional, especialmente quando se reconhece que sua implementação frequentemente demanda avaliações nacionais. Isso expõe alunos e professores a diferentes níveis de desempenho e excelência.

É importante destacar que os mecanismos reguladores são essenciais para avaliar a educação e a formação de alunos, professores e outros profissionais da área,

visando alcançar resultados compatíveis com padrões internacionais. Conforme destacado por Apple (2003), surge a questão: qual grupo lidera esses esforços reformistas? A partir disso, levantamos o seguinte questionamento: esses grupos consideram a subjetividade dos alunos e as necessidades dos professores que atuam na escola pública?

Embora se argumente que um currículo nacional pode ajudar a cumprir a função social da educação, oferecendo ensino para reduzir desigualdades, essas propostas frequentemente reforçam as disparidades atuais e geram novas formas de exclusão. Alunos e professores de diversas localidades não recebem o currículo da mesma maneira; as condições estruturais, materiais e didáticas variam drasticamente, especialmente nas escolas públicas no Brasil. Dessa forma, é crucial reconhecer essas diferenças e desigualdades ao planejar propostas de políticas educacionais.

Como Apple (2003, p. 90) aponta, se estivermos preocupados com o tratamento realmente igual – como acho que devemos estar – devemos fundamentar o currículo no reconhecimento das diferenças que privilegiam e marginalizam nossos alunos de maneiras evidentes. Além disso, o autor argumenta que “o diálogo nacional começa pela análise concreta e pública de como estamos diferentemente posicionados na sociedade e na cultura”.

Um currículo nacional pode reconhecer essas diferenças, mas também serve para resgatá-las, dentro do suposto consenso sobre o que deveríamos ensinar. “É parte de uma tentativa de reinstaurar o poder hegemônico que foi abalado pelos movimentos sociais” (Apple, 2003, p. 91).

Esse poder é fortemente influenciado por dois eixos: o neoliberalismo e o neoconservadorismo, ambos exercendo uma significativa influência sobre as relações entre políticas globais e políticas curriculares nacionais. Como consequência, isso tem impactado profundamente a formação de professores.

Com o avanço do setor econômico na formulação das políticas educacionais, há uma tentativa de “produzir” de forma eficiente um “melhor capital humano” e de evocar um desejo nostálgico por um passado romantizado (Apple, 2003). Isso coloca em pauta a necessidade de atender às demandas dos grupos responsáveis, que frequentemente financiam propostas reformistas no âmbito educacional.

As propostas educacionais atuais estão intimamente ligadas ao panorama mundial, com influências significativas dos Estados Unidos e da Inglaterra, que

estiveram no cerne dessas iniciativas, além do papel dos organismos multilaterais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)².

Como demonstrado por Freitas (2018), o Brasil teve sua primeira experiência com o neoliberalismo nos anos 1990. No entanto, a retomada do neoliberalismo ocorreu após um golpe jurídico-midiático-parlamentar em 2016, acelerando a implementação de reformas empresariais como a proposta da base nacional comum.

Seguindo a sequência dos documentos normativos da educação como Constituição Federal de 1988), LDB n. 9.394/1996, política nacional curricular, diretrizes nacionais e BNCC, a subsequente reformulação política ocorreu na política nacional de formação de professores. No entanto, a base sustentadora dessas reformas é algo sistematicamente complexo e articulado.

Neste cenário, a Agenda Nacional de Educação, assim como as políticas nacionais, reflete uma programação global³. Até que ponto essa agenda global influencia as políticas educacionais? E por que os setores multilaterais demonstram tanto interesse na formulação de propostas educacionais?

Ainda no contexto das intenções reformistas, há um conjunto de reformas em vigor que formulam e reformulam políticas educacionais, buscando promover mudanças profundas e sistemáticas. No entanto, conforme apontado nos estudos de Hypolito (2019); Lobo e Castro (2023), entre outros, a irresponsabilidade dessas políticas é imensa, pois, diferentemente do que apregoam os reformistas, tais políticas não são baseadas em evidências.

Nessa perspectiva, destaca-se o papel dominante exercido por grupos hegemônicos alinhados com os objetivos da agenda global, impondo suas diretrizes para atender às demandas do mercado e aos interesses dos grupos conservadores.

A discussão se aprofunda ao considerar que, segundo Dardot e Laval (2016), a política neoliberal busca transformar o próprio ser humano. Essa mudança acarreta transformações nas demais relações sociais e humanas, colocando o indivíduo dentro da lógica da competitividade. Esse processo está sendo normatizado e promovido no contexto escolar, influenciando profundamente as práticas educacionais e a formação dos indivíduos.

No cerne das iniciativas reformistas estão grupos variados, como liberais, ultraliberais, neoconservadores e autoritários, que, segundo Hypolito (2019), nem sempre atuam de maneira coesa, mas têm obtido sucesso. O autor também

argumenta que a BNCC está no epicentro desses interesses, servindo tanto para aprofundar os interesses de mercado quanto para controlar o conhecimento, com investidas ideológicas conservadoras.

Dessa forma, as influências em torno dessas propostas são desenhadas por mãos diversas, mas partem do mesmo princípio: o controle. O autor ainda aponta para a agenda global como uma influência na construção dos currículos nacionais, alertando que “há uma agenda global estruturada localmente, a partir de grupos hegemônicos, que impõem suas propostas e transformam profundamente a formação docente” (Hypolito, 2019, p. 187). A disputa entre essas relações obscurece uma intenção clara, pois, rapidamente, seus interesses estão moldando as políticas educacionais por meio do currículo.

A influência global na formulação de políticas locais está se intensificando cada vez mais, especialmente no campo educacional. Essa tendência é evidente na atuação de organizações multilaterais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, entre outras, que exercem uma significativa influência sobre as diretrizes educacionais em diversos países.

Essas entidades promovem políticas educacionais baseadas em padrões globais, visando melhorar a qualidade da educação, a equidade e a inclusão, alinhando-as aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)⁴.

Além disso, a globalização e o intercâmbio de práticas educacionais bem-sucedidas em diferentes contextos culturais e econômicos contribuem para a adoção de modelos e estratégias que podem não ser nativos, mas que são adaptados para atender às necessidades locais. Desse jeito, a interação entre o global e o local resulta em uma dinâmica complexa onde as políticas educacionais locais são moldadas por tendências e pressões internacionais, ao mesmo tempo em que tentam preservar e promover valores e prioridades locais.

A formulação de políticas educacionais é, inevitavelmente, um processo complexo de "bricolagem", onde ocorre um contínuo empréstimo e adaptação de fragmentos, partes e ideias provenientes de outros contextos (Ball, 2006). Nesse cenário, surgem questionamentos sobre se documentos como a BNCC e BNC-Formação podem ser considerados como adaptações fragmentadas de modelos educacionais internacionais.

A BNCC, por exemplo, estabelece diretrizes e competências essenciais para a educação básica no Brasil, sendo influenciada por padrões globais e práticas exitosas de outros sistemas educacionais. De forma semelhante, a BNC-Formação, que orienta a formação de professores, busca alinhar-se às melhores práticas pedagógicas internacionais, ao mesmo tempo em que atende às necessidades específicas do contexto brasileiro (Figueiredo; Medeiros; Resende, 2024).

Esse processo de adaptação e contextualização reflete a tentativa de equilibrar influências externas com a realidade local, garantindo uma educação de qualidade e relevância para os alunos e professores brasileiros.

Macedo (2019) argumenta que a política educacional do país tem se alinhado à governança da OCDE, que enfatiza a comparabilidade, algo que, segundo o autor, compromete a educação como uma empreitada intersubjetiva. Essas considerações complementam a influência dos organismos que moldam a agenda global das políticas educacionais, especialmente no que se refere às propostas nacionais de currículo e formação docente.

Neste sentido, as novas abordagens de governança educacional podem ser vistas como parte integrante de um pacote de reformas. A magnitude desse movimento pode ser compreendida ainda com Ball (2014, p. 19), que destaca que “a política educacional está cada vez mais se globalizando, em vez de ser uma questão meramente local ou nacional”.

Empresas multinacionais estão exercendo uma influência crescente sobre as políticas educacionais, como já discutimos, utilizando experiências internacionais como base. Isso cria uma relação paradoxal entre Estado e capital, dada sua complexidade. Contudo, nesse percurso, sempre há alguém na vanguarda.

Outro aspecto que chama atenção é o uso das competências para legitimar e efetivar o trabalho da OCDE, que está intensificando e estreitando cada vez mais os vínculos com a política curricular brasileira. Desta forma, fica em destaque a percepção de que este organismo “vem pondo em prática avaliações internacionais comparativas” (Macedo, 2019, p. 47).

Essas avaliações, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), influenciam diretamente as políticas educacionais ao fornecer parâmetros de comparação e metas de desempenho. Assim, a interação entre o global e o local resulta em uma dinâmica complexa onde as políticas educacionais locais são

moldadas por tendências e pressões internacionais, ao mesmo tempo em que tentam preservar e promover valores e prioridades locais.

Adicionalmente, a autora alerta para o movimento internacional denominado GERM – *Global Education Reform Movement* (Movimento Global de Reforma da Educação), reconhecendo que as competências e seu funcionamento, advindos da orientação internacional, “vai matando a educação”, tendo como ator principal o “germe da comparação” (Macedo, 2019, p. 52).

O GERM promove reformas educacionais baseadas em um conjunto de políticas padronizadas que enfatizam a responsabilidade, a escolha do consumidor e a competição, frequentemente ignorando as complexidades e particularidades dos contextos locais.

Portanto, a interação entre o global e o local resulta em uma dinâmica complexa onde as políticas educacionais locais são moldadas por tendências e pressões internacionais, ao mesmo tempo em que tentam preservar e promover valores e prioridades locais, enfrentando os desafios impostos por essas influências globais.

Os prejuízos decorrentes desse movimento colocam sobre alunos e professores a responsabilidade pelo insucesso das políticas, desconsiderando que são sujeitos vivos, com particularidades e necessidades únicas, convivendo diariamente no processo educacional. A educação não pode ser reduzida a meros números e comparações internacionais, pois envolve um processo de formação contínua e integral.

Alunos e professores necessitam de um ambiente que os reconheça e valorize suas especificidades, promovendo um desenvolvimento holístico. Quando as políticas educacionais são excessivamente padronizadas e focadas em métricas de desempenho, há uma tendência a negligenciar o contexto cultural e social em que a educação ocorre, comprometendo a eficácia e a relevância do ensino. Destarte, é essencial que as políticas considerem esses fatores e se adaptem às realidades locais para oferecer uma educação que realmente contribua para o desenvolvimento pleno dos indivíduos e da sociedade (Brunieri, 2024).

Macedo (2019, p. 52) critica a posição da OCDE ao afirmar que “não é possível fazer política pública de qualidade sem lançar mão das comparações”. Em contraponto a essa visão, a autora defende que “estamos talvez diante de um impasse

porque sabemos, há muito, que não é possível fazer educação (integral) sem considerar plenamente a individualidade e a humanidade dos envolvidos”.

Assim, a educação deve ser concebida como um processo que respeita e valoriza a identidade, a diversidade de necessidades e contextos dos alunos, especialmente daqueles que enfrentam desafios históricos e sociais profundos (Custódio, 2021; Custódio; Foster, 2023).

Existe um perigo em desenvolver políticas educacionais baseadas em concepções internacionais, mesmo dentro do contexto nacional, pois isso pode desviar a atenção da escola pública brasileira e de suas questões, desafios e potenciais.

Considerando que a cultura de cada escola é única, Lopes (2019, p. 61) argumenta que “não é necessário nem viável que o currículo seja uniforme em todas as escolas”, destacando que “o currículo deve fazer sentido e ser construído de forma contextualizada, para atender demandas e necessidades que não são uniformes”. Será possível que um currículo padronizado atenda às necessidades tão diversas?

Pode-se explorar essa questão sem afirmar enfaticamente uma resposta definitiva, mas considerando o que foi discutido anteriormente. Segundo Albino e Silva (2019, p. 142), no contexto da concepção global, “a formação humana é subordinada a uma série de influências, especialmente de natureza internacional”.

Desta forma, considerando os questionamentos anteriores, apresenta-se algumas reflexões. Ao analisar a trajetória da política delineada na BNCC de 2017 e na BNC-Formação de 2019, nota-se o curto período entre a apresentação da proposta e sua instituição como lei, como discutido anteriormente neste trabalho. Com isso, refletimos sobre a desvalorização das experiências dos profissionais que atuam diretamente nas escolas, especialmente ao considerarmos a BNCC como um documento homogeneizador.

Conseqüentemente, as múltiplas carências e realidades não estão contempladas nos documentos da BNCC e da BNC-Formação, pois os responsáveis por essas políticas não estão presentes no dia a dia das escolas, interagindo com alunos e professores. Ao ignorarem as diferenças sociais, essas políticas idealizam um único cenário escolar e um único modelo de professor, o que resulta em prejuízos para a cultura e a diversidade (Castro; Foster; Custódio, 2025).

No processo de elaboração de documentos educacionais, o envolvimento do setor privado na formulação de políticas educacionais e curriculares tende a incorporar

suas visões sobre formação humana e social. Essa discussão perpassa todo o trabalho e será explorada mais detalhadamente adiante, considerando também os interesses de mercado presentes nessas propostas.

É importante ressaltar que essa dinâmica tende a negligenciar princípios estabelecidos na LDB n. 9.394/1996, como a gestão democrática, ao dificultar o diálogo, discussões e decisões sobre as diretrizes para a formação, além de desconsiderar as diversas concepções pedagógicas. Nesse contexto, entende-se que a BNCC também suscita debates no âmbito legal. Aponta-se essa discussão e destaca-se a importância do direito à liberdade de ensinar e aprender, que pode ser comprometido pela nova normativa curricular nacional, levando à sua segregação e diluição.

A análise do desenvolvimento da BNCC e BNC-Formação revela que “a noção de competência com viés neoliberal permeia a visão sistêmica delineada para a formação de professores, incluindo a matriz de competências profissionais” (Farias, 2019, p. 163).

A autora também destaca “uma agenda global que influencia políticas educacionais em vários países, incluindo o Brasil, com uma abordagem neoliberal” (Farias, 2019, p. 164). Essa iniciativa não é desprovida de consciência sobre as medidas necessárias para alcançar resultados positivos, como observado por Campos *et al.* (2019).

Isso nos ajuda a compreender as disputas em torno desse amplo contexto, muitas vezes visto como um “mercado promissor”. A privatização da formação de professores para a educação básica está em ascensão, impulsionada pela implementação da BNCC.

Como consta adiante, a formação é considerada estratégica e crucial para o sucesso da BNCC. Na visão dos reformadores, as mudanças nas escolas são mais eficazes quando os professores as incorporam, pois são responsáveis por transformar as propostas em ações concretas no processo de ensino-aprendizagem (Campos *et al.*, 2019, p. 172).

Diante das investidas no campo do currículo, que se configuram em bases, outros dispositivos são utilizados no pacote de reformas estabelecidos na agenda reformista global, como a valorização das avaliações de larga escala, controle sobre

o livro didático e demais recursos de ensino, engessamento curricular e do trabalho pedagógico, controle do trabalho docente por meio de plataformas digitais.

Sousa (2021), argumenta que é crucial identificar os sujeitos envolvidos na elaboração da BNCC e BNC-Formação para fornecer à pesquisa o escopo de construção dessas bases formativas. Além disso, destaca a importância de investigar como as políticas educacionais estão se tornando um campo de atuação para entidades privadas, que promovem investimentos econômicos, especialmente na preparação da força de trabalho dentro do contexto neoliberal.

Parece que há uma atualização política significativa em 2023, tornando o debate sobre a revogação da BNC-Formação possível. Neste sentido, é crucial promover discussões que permitam considerações em defesa de propostas mais democráticas. É importante que essas discussões envolvam amplamente a categoria docente, entidades representativas e sindicatos, refletindo sobre documentos como a Resolução n. 02/2015, que aborda a formação inicial e continuada dos professores da educação básica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o que já discutimos sobre a especificidade do ambiente escolar, dos alunos, dos professores e da realidade da escola pública, o currículo fundamentado nos princípios pedagógicos das competências "é visto como necessário não por uma exigência interna de promover uma formação humana integral, mas como resposta a uma demanda global" (Albino; Silva, 2019, p. 142). Diante das mudanças no campo curricular, que se estabelecem como bases, outros dispositivos são utilizados no conjunto de reformas na agenda global reformista.

Parece que há um conjunto reformista nas políticas educacionais no Brasil que está permeado por uma série de disputas, favorecendo os interesses de grupos privados em detrimento daqueles que vivenciam as realidades escolares reais e discutem suas problemáticas e fragilidades no ambiente acadêmico.

Voltando aos questionamentos iniciais no início deste trabalho se as propostas

Retomando os questionamentos apresentados no início deste trabalho sobre se as propostas de currículo nacional e a formulação de programas de formação de professores estão levando em conta o conhecimento cultural dos alunos e a experiência dos profissionais da educação, pode-se concluir que é ainda um processo

lento e tímido, mas que são visíveis as mudanças que vêm acontecendo no Brasil ao longo dos anos, de que somos sujeitos de direitos e que é dever do Estado, garantir a identidade, a cultura, a diversidade e as diferenças que configuram nossa formação social, política e cultural.

Embora esse conjunto de questões tenha sido objeto de debate nas escolas e no cenário educacional nas últimas décadas, faz-se necessário trazer à tona debates e reflexões de que a educação, o conhecimento, a escola e o currículo estão a serviço de um projeto de sociedade democrática, justa e igualitária.

Os PCNs durante um longo período fizeram parte do discurso e das práticas dos professores, e sua operacionalização ainda é mencionada nas discussões sobre o currículo escolar. Segundo o documento, cabe ao professor apresentar os conteúdos e atividades de aprendizagem “de forma que os alunos compreendam o porquê e o para que do que aprendem, e assim desenvolvam expectativas positivas em relação à aprendizagem e sintam-se motivados para o trabalho escolar” (Brasil, 1997, p. 48).

Neste sentido, considera-se relevante organizar e mobilizar esforços para a revogação da BNC-Formação, conforme indicado no novo cenário político educacional. Além disso, é crucial revisar o texto fundamental da BNCC para avaliar seu alinhamento ou distanciamento das estruturas físicas e pedagógicas das escolas públicas de educação básica no Brasil.

A defesa da educação pública, com o devido respeito aos seus propósitos, princípios, metas e diretrizes, precisa estar acompanhada da avaliação das condições reais das escolas, de seus problemas e das carências urgentes. Este processo precede o debate sobre como a escola pode implementar políticas educacionais de forma a não apenas evitar, mas também combater as desigualdades existentes. É crucial considerar a convergência das políticas que moldam e sustentam a escola.

Portanto, considera-se fundamental aprofundar o debate sobre a formação docente, com o intuito de compreender de forma mais detalhada o projeto de sociedade e formação humana proposto pelas políticas educacionais em vigor. Este aprofundamento é essencial para fortalecer a escola e buscar uma formação docente alinhada com as normativas legais e democráticas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Aguiar da Silva; DOURADO, Luiz Fernando. BNCC e formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./mai. 2019. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990/pdf>. Acesso em: 3 jan. 2023.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966/pdf>. Acesso em: 3 jan. 2023.

APPLE, Michael W. **Educando a direita: mercados, padrões, Deus e Desigualdades**. São Paulo. Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

BALL, Stephen John; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of **National Curriculum policy**: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen John. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Open University Press, 1994.

BALL, Stephen John. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2023.

BALL, Stephen John. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. 3. ed. [reimp]. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc., Campinas**, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 3 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://observatoriодоensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Docmento-Final.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

BRUNIARI, Hermes Talles dos Santos. Base Nacional Comum Curricular e currículo por áreas do conhecimento: motivações e implicações para o ensino. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-29, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/57155/44767>. Acesso em: 02 jun. 2024.

CAMPOS, Roselane de Fátima; DURLI, Zenilde; CAMPOS, Rosânia. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 169-185, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/962/pdf>. Acesso em: 3 jan. 2023.

CASTRO, Betel Pereira de; FOSTER, Eugenia da Luz Silva; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Curso de Pedagogia da UNIFAP: percepções sobre formação inicial, currículo e questões raciais. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 26, n. 61, p. 257-287, 2025. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/26425>. Acesso em: 16 dez. 2025.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Um olhar sobre propostas de educação quilombola no Brasil a partir de referenciais curriculares estaduais. **Revista e-Curriculum**, [S. l.], v. 19, n. 4, p. 1722-1747, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/48152>. Acesso em: 12 mar. 2024.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugenia da Luz Silva (org). **Olhares indagativos sobre práticas racistas na escola e caminhos de superação**. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2023. Disponível em: <https://editorapublicar.com.br/ojs/index.php/publicacoes/issue/view/11/10>. Acesso em: 02 set. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Cristiano. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/961/pdf>. Acesso em: 3 jan. 2023.

FIGUEIREDO, Marize Peixoto da Silva; MEDEIROS, Cíntia Aparecida Oliveira de; RESENDE, Andressa Aguiar de Souza. Produção de sentidos na BNCC e BNC-Formação: tentativas de controle via competências. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-25, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/65717/45261>. Acesso em: 02 jun. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 jan. 2023.

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

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa**. Campinas: Alínea, 2011.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995/pdf>. Acesso em: 3 jan. 2023.

LOBO, Gilneide Maria de Oliveira; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Agenda global da educação e expansão da Educação Superior. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 18, p. 1–17, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21286>. Acesso em: 18 dez. 2024.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC e Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963/pdf>. Acesso em: 3 jan. 2023.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967/pdf>. Acesso em: 3 jan. 2023.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUSA, Maraiane Pinto de. **Formação docente em contexto neoliberal**: projetos e disputas nas políticas educacionais. 79 f. Programa de Pós-Graduação em Educação (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Paraíba: UFPB, 2021.

NOTAS:

¹ Entende-se por micro a vida real no chão da escola (estratégias, negociações e interações para atingir as metas/objetivos), isto é, aquilo que é feito pelos professores e outros atores escolares que interpretam, reagem ao texto da política e aplicam na prática do ambiente escolar, seja pela interação ou passividade ((Ball, 1994, 2001, 2014). Por macro, as propostas curriculares oficiais, bem como as políticas de avaliação em larga escala, seguindo as tendências internacionais de aplicação de testes padronizados para mensurar as habilidades dos estudantes (Barroso, 2005).

² Organização internacional criada em 1961 que trabalha para promover padrões internacionais em questões econômicas, financeiras, comerciais, sociais e ambientais.

³ Agenda Global de Educação: conjunto de orientações que considera a educação como um fator de produtividade e competitividade na sociedade do conhecimento, isto é, tomadas de decisões referentes às formulações de políticas educacionais influenciadas por uma agenda global que surgiu no novo contexto desenvolvido pelo processo de globalização econômica (Akkari, 2011).

⁴ Um plano de ação global para eliminar a pobreza extrema e a fome, oferecer educação de qualidade ao longo da vida para todos, proteger o planeta e promover sociedades pacíficas e inclusivas até o ano de 2030.

Recebido em: 30/06/2024

Aprovado em: 23/01/2025

Publicado em: 06/05/2026



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.