

As representações sociais de professores de História e Geografia frente às reformas educacionais no Brasil

Cristiane Sousa de Assis¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6533-0794>

Adelaide Alves Dias²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3989-9338>

Resumo

Este artigo investiga as representações sociais de professores de História e Geografia diante das recentes reformas educacionais no Brasil. Fundamentado na Teoria das Representações Sociais (TRS) de Moscovici (1978) e na abordagem interpretativa processual difundida por Jodelet (1989), o estudo analisa como os docentes percebem as mudanças curriculares e suas implicações no ensino das Ciências Humanas. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com a aplicação de questionários, cartas projetivas e entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontam para uma percepção de marginalização das Ciências Humanas no novo modelo curricular, além de desafios relacionados à autonomia docente e à burocratização das práticas pedagógicas. A análise detalha os impactos dessas reformas e discute como as políticas educacionais, longe de serem neutras, são moldadas por interesses econômicos e políticos.

Palavras-chave: representações sociais; ciências humanas; reforma educacional; BNCC; ensino de História e Geografia.

Abstract

This article investigates the social representations of History and Geography teachers in light of the recent educational reforms in Brazil. Based on Moscovici's (1978) Social Representations Theory (SRT) and the processual approach disseminated by Jodelet (1989), the study analyzes how teachers perceive curricular changes and their implications for the teaching of Humanities. The research adopts a qualitative approach, employing questionnaires, projective letters, and semi-structured interviews. The results indicate a perception of the marginalization of the Humanities in the new curricular model, as well as challenges related to teacher autonomy and the bureaucratization of pedagogical practices. The analysis details the impacts of these reforms and discusses how educational policies, far from being neutral, are shaped by economic and political interests.

Keywords: social representations; Humanities; educational reform; BNCC; History and Geography teaching.

Referência: ASSIS, Cristiane Sousa; DIAS, Adelaide Alves. As representações sociais de professores de História e Geografia frente às reformas educacionais no Brasil. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 10, e202510124, 2025. DOI: <https://doi.org/10.13037/reae.vol10.e202510124>

¹Doutora em Educação/UFPB. Chefe da Divisão de Formação de Programas de Educação Superior da Secretaria de Educação e Cultura do município de João Pessoa. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação Docente e Representações Sociais – UFPB. Paraíba - Brasil. cristiane.sassis@educa.joaopessoa.pb.gov.br

² Doutora em Educação/UFF. Pós-doutorado/UERJ. Professora Titular da UFPB. Líder do Grupo de Pesquisa Formação Docente e Representações Sociais – UFPB. Paraíba - Brasil. adelaide.ufpb@gmail.com



1 Introdução

Este estudo, oriundo de uma pesquisa de doutorado, contextualiza as questões abordadas no tempo e no espaço histórico em que surgiram, dialogando com pesquisadores que discutem a expansão do gerencialismo nas escolas públicas, a crescente disputa do mercado educacional no Brasil e a influência do capitalismo no estreitamento do currículo e na busca por uma educação produtivista. No Brasil, destacam-se autores como Adrião (2009, 2010, 2018), Peroni (2013, 2018, 2021), Frigotto (2016), Penna (2017), Nogueira (2001), Cunha (2018), Freitas (2018), Moura Filho (2017) e Saviani (2019), cujas discussões abordam as transformações no campo educacional e as relações entre política, economia e educação. Além disso, consideramos autores que ampliam o debate para um contexto global, como Forquin (1992), Goodson (2000, 2018), Shiroma (2000), Candau (2013), Giroux (2022), Apple (2000, 2006) e Hall (2001), cujas perspectivas históricas e teóricas são fundamentais para entender as dinâmicas educacionais em diferentes contextos e sua relação com o sistema capitalista. Ao eleger esses autores, buscamos estabelecer um diálogo amplo, que permita uma análise crítica do gerencialismo, da disputa do mercado educacional e do estreitamento do currículo, considerando suas raízes históricas, implicações sociais e as possibilidades de resistência e transformação.

Ao investigar as concepções dos professores sobre a reforma educacional, buscamos compreender os sentidos compartilhados que orientam suas práticas e formas de pensar no cotidiano escolar. Adotamos como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS), por ser adequada para analisar as interações simbólicas entre sujeitos e práticas escolares. A TRS permite compreender as representações interiorizadas pelos professores, suas crenças e valores sobre temas educacionais, descrevendo sua visão de mundo.

Optamos por uma abordagem plurimetodológica, dada a complexidade da investigação, e elegemos como instrumentos e técnicas de pesquisa o questionário semiestruturado, a carta projetiva, a Técnica da Associação Palavras (TALP) e as entrevistas semiestruturadas realizadas de modo virtual por meio das Rodas de Conversa Dialógicas (RCDs) – gravadas no Google Meet. As Rodas de Conversa Dialógicas (RCDs) surgem como resultado de metodologias inspiradas no pensamento freiriano e na Educação Popular. Essa abordagem metodológica se distingue das formas tradicionais, buscando promover deslocamentos de posições reificadas e construir um espaço horizontalizado para a troca de ideias e experiências.

O estudo também integra o levantamento de marcos regulatórios e documentos sobre a reforma educacional, como a Lei nº 13.415/2017, o Parecer CNE/CP nº 15/2018, a Resolução CNE/CP nº 4/2018, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2017) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024). Esses documentos estabelecem diretrizes e normas para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM, 2018) como referência obrigatória para elaboração dos currículos, estabelecendo a organização curricular por áreas do conhecimento (comum e diversificada) nas escolas brasileiras, impactando diretamente o cenário educacional nacional.

O caráter histórico da política educacional brasileira, fortemente motivado por um viés centralizador e associado a discursos de desenvolvimento econômico, é uma característica comum ao longo dos anos. Observa-se a consonância entre as propostas produzidas por instituições empresariais e as diretrizes gerais para a definição de políticas educacionais na América Latina e no Caribe, frequentemente veiculadas em documentos elaborados por organismos multilaterais como o Banco Mundial, UNESCO, CEPAL e OREALC. Esses documentos disseminam a ideia de que o investimento na educação levaria ao aumento da produtividade e ao crescimento econômico, com ênfase na eficiência e nos resultados



quantificáveis. Tal abordagem alinha as políticas educacionais com os interesses do capital transnacional, promovendo a descentralização da educação, a privatização do ensino e a seleção baseada no desempenho.

Subordinada à ideologia dominante, essa abordagem – responsável por gerar um padrão de controle e treinamento para a manutenção do status quo – não é novidade. Ao contrário, é amplamente criticada há décadas em várias partes do mundo por pesquisadores como Althusser (1985), Deleuze (1992), Bourdieu e Passeron (2013), Foucault (2002), Laval (2019), Giroux (2022), Arroyo (2013), Freire (2002, 2011, 2015), Libâneo (2012), Demo (2009) e Bittencourt (2018). Para esses autores, os padrões de controle e treinamento referem-se às estratégias e práticas utilizadas para garantir a continuidade das estruturas de poder e das relações sociais dominantes. Esses padrões podem assumir diversas formas, como o controle ideológico, o uso de mecanismos de coerção, a promoção da conformidade com normas e padrões estabelecidos, além do cooptação de grupos, oferecendo concessões e benefícios para manter a estabilidade do sistema. Compreender a dinâmica ideológica que permeia essas propostas deve ser uma preocupação central, especialmente no que diz respeito ao papel do Estado na educação e às questões envolvendo as propostas de reformulação curricular.

No Brasil, a crescente pauta das políticas neoliberais e as redefinições do papel do Estado, nos últimos anos, têm promovido consequências diretas na desvalorização do ensino público e das disciplinas de humanidades, refletidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2017) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM, 2018). Esses determinantes têm influenciado a produção dos sistemas escolares e a forma como as políticas educacionais estão sendo moldadas. Além disso, a educação para diferentes grupos sociais tem sido tratada como uma ferramenta de preparação técnica, social e ideológica voltada para atender às demandas do mercado de trabalho.

Como bem enfatiza Arroyo (2013), esse processo evidencia como a função social da educação tem sido subordinada a um controle estratégico, com o objetivo de atender às demandas do capital. Embora a problemática da abordagem tecnocrática e meritocrática, que divide o mundo em "vencedores e perdedores", disfarce as vantagens e privilégios das elites, legitimando a desigualdade social com a crença de que o êxito é fruto exclusivo do esforço individual, é essencial refletirmos sobre conceitos de sucesso e fracasso, ética e dignidade do trabalho, especialmente em tempos de retóricas voláteis e disputas ideológicas.

A escola, enquanto espaço de produção e disseminação de conhecimento, deve ir além da mera preparação dos jovens para o mercado de trabalho, sendo um ambiente que também propicie a reflexão crítica sobre a sociedade em que vivemos, contribuindo de forma efetiva para a transformação dessa mesma sociedade. Nesse sentido, nenhum processo educativo é neutro; pelo contrário, “onde quer que se dê, é sempre contextualizado social e politicamente” (Libâneo, 2012, p.16). Por esse motivo, “a educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política” (Freire, 2015, p.108). Isso significa transformar a educação na tomada de consciência para o desenvolvimento de propostas de intervenção e transformação da realidade.

Nesse contexto, investigar como os professores constroem sistemas de representações, a partir de seus conhecimentos práticos, torna-se essencial. Compreendendo as representações como formas dinâmicas e coletivas de conhecimento, que surgem das interações sociais cotidianas e orientam as práticas e ações dentro do grupo, podemos entender como essas representações contribuem para a construção de uma realidade compartilhada. Essa realidade não só reflete, mas também influencia as percepções e comportamentos no contexto educacional. Portanto, permite analisar os processos de significação que orientam o comportamento dos professores, evidenciando a complexidade das relações sociais e das



experiências vividas no ambiente escolar, e proporcionando uma compreensão mais profunda dos impactos das reformas educacionais na prática docente.

2 O contexto de influência das políticas educacionais e as suas implicações para a prática docente

No Brasil, o recrudescimento dos debates sobre a política educacional, aliado à amarga experiência política de 2016 e ao movimento de desmonte do Estado que culminou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff, exige um esforço para compreender os aspectos intersubjetivos de uma conjuntura marcada pela disputa de narrativas e pelos embates entre diferentes grupos sociais. Situar os acontecimentos em tempos e espaços mais amplos é fundamental, pois a reflexão sobre o tempo presente nos leva a reconhecer que as narrativas estão intrinsecamente situadas em contextos sociais específicos, especialmente em um cenário no qual a política educacional passa a ser alvo de disputa pelos grandes grupos empresariais.

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 e a Reforma do Ensino Médio (REM) – inicialmente prevista na política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral por meio da Medida Provisória 746/2016 – foram aprovadas pelo Congresso Nacional e rapidamente implementadas durante o governo de Michel Temer, sem qualquer interlocução com a sociedade civil, as entidades educacionais e os movimentos estudantis. Isso interrompeu os debates que já vinham sendo conduzidos por professores, estudantes e especialistas da área, evidenciando a natureza conflituosa do país.

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM), publicadas em novembro e dezembro de 2018, respectivamente, foram apresentadas como intervenções necessárias para a melhoria da qualidade da educação básica – no entanto, geraram interpretações conflituosas e perspectivas divergentes. Com um viés nitidamente pragmático, as modificações curriculares previstas nesta reforma, de natureza conservadora, desconsideram as orientações do Plano Nacional de Educação (2014-2024), da LDB (1996) e da Constituição Federal (1988), que visam garantir uma formação humana integral.

As modificações curriculares propõem a criação de uma base comum com foco nas Ciências Exatas e da Natureza, concentrando a obrigatoriedade em apenas três componentes curriculares – Língua Portuguesa, Matemática e Inglês – ao longo dos três anos do Ensino Médio. Ao mesmo tempo, reduzem a carga horária das disciplinas de História e Geografia e reclassificam Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física, tornando-as optativas. Além disso, a ausência de obrigatoriedade de oferta em todos os eixos formativos e a flexibilização dos itinerários formativos, a serem definidos pelas escolas e sistemas educativos, coloca nas mãos de cada instituição a decisão, o que pode gerar disparidades entre os sistemas de ensino. Esse cenário é ainda mais preocupante quando se considera as profundas desigualdades existentes nos diferentes contextos escolares do país.

Durante a administração de Jair Bolsonaro (2019-2022), a educação brasileira sofreu ataques simbólicos, desprezo político e desmonte programático. A redução dos investimentos em educação, os cortes orçamentários e as interferências autoritárias do MEC, permeadas por discursos neoliberais, com forte apelo filantrópico e mercadológico, indicaram um movimento articulado pela ultradireita para o desmonte do Estado. Esses discursos, originados de agências nacionais e internacionais, buscam manter sua influência por meio de uma rede bem estruturada de conexões, envolvendo o Movimento Todos pela Educação, a Fundação Lemann, o Movimento Pela Base Nacional Comum Curricular, o Grupo de Institutos, Fundações e



Empresas (GIFE), a Fundação Ayrton Senna, entre outras instituições. Essa rede se articula de maneira extremamente organizada, utilizando mecanismos como seminários, congressos anuais, publicações em seus sites e discursos em plataformas digitais para perpetuar sua influência e atuação no processo educacional.

Em comparação, a reforma educacional no Brasil guarda semelhanças com a reforma empresarial da educação nos Estados Unidos, implementada na década de 90. Essa reforma foi marcada pela privatização das escolas públicas por meio de concessões (*charter schools*) e pelo incentivo a sistemas de *vouchers*, que permitiam aos pais escolherem as escolas para seus filhos. Essa lógica de mercado na educação, sustentada por grandes fundações empresariais, introduz o conceito de responsabilidade no sistema educacional (*accountability*), com uma ênfase significativa na responsabilidade das escolas, professores e alunos em relação ao desempenho acadêmico. Além disso, financia organizações educacionais, contrata professores terceirizados, promove programas com foco no lucro e cria uma rede robusta de filantropia privada, exigindo retorno de seus investimentos por meio de políticas associadas à lógica empresarial de mérito e eficiência (Ravitch, 2011).

De acordo com Peroni (2018), as estratégias de privatização da educação básica no Brasil têm ganhado força nas políticas educacionais, redefinindo as fronteiras entre o público e o privado e se materializando na educação básica pública. Esse movimento tem se mostrado homogêneo e arriscado. Paralelamente, a responsabilização dos gestores tem aumentado, deslocando a gestão democrática para um gerenciamento padronizado dos serviços e conteúdos educacionais (Adrião, 2009).

As medidas adotadas na reforma do ensino brasileiro, iniciada em 2016, têm gerado críticas, especialmente pela possibilidade de redução das disciplinas que compõem o campo das humanidades. Tradicionalmente, as Ciências Humanas são vistas como uma matriz científica e filosófica indispensável à formação integral dos estudantes, colocando em risco a formação crítica e reflexiva que essa área proporciona.

O aumento da participação privada nas políticas educacionais tem se configurado como um fenômeno global, em que a educação pública passa a ser vista como uma oportunidade de negócios (Ball, 2004). No centro desse movimento (global), a redução do papel da educação e o uso de testes padronizados desconsideram as diferenças culturais e sociais dos contextos escolares, promovendo uma crescente agenda de privatização e mercantilização (Apple, 2005).

Do ponto de vista ideológico, a privatização passa a ser justificada como necessária para o desenvolvimento humano. No campo técnico, permite o alinhamento da escola às necessidades produtivas do mercado e proporciona maior controle político do aparato escolar. Do ponto de vista social, é importante considerar os impactos negativos das novas propostas de gerenciamento, que, ao responsabilizar escolas e professores, ignoram fatores essenciais dos contextos escolares, como a situação econômica dos alunos, a infraestrutura precária das escolas e as condições de trabalho dos professores nas escolas públicas. Diante deste cenário, é crucial refletir sobre o papel da escola e sua relação com a sociedade, questionando qual modelo de educação está sendo defendido: uma educação como direito de todos ou como um produto de consumo?

3 Os desdobramentos do cenário político brasileiro contemporâneo para as políticas públicas educacionais

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996) asseguram o direito universal à educação básica, enfatizando o desenvolvimento humano e a preparação para o mercado de trabalho. Essas legislações



estruturaram a educação brasileira com a premissa de que o acesso à educação é fundamental para a cidadania e o desenvolvimento profissional. Modificações legais, como a Emenda Constitucional nº 59/2009, reforçam esse compromisso, tornando obrigatória e gratuita a educação básica para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, com apoio técnico e financeiro da União. Essas medidas visam não apenas à universalização do ensino, mas também à melhoria de sua qualidade. Conforme estabelecido na Lei nº 10.172/2001, que vigorou por dez anos, foram definidos diretrizes e metas para o desenvolvimento nacional, estadual e municipal por meio do Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2011). Seus objetivos incluíam a melhoria da qualidade do ensino em todas as etapas, a elevação do nível de escolarização da população e a expansão do ensino médio.

O PNE também tinha a missão de regular o sistema educacional do país e estabelecer padrões para garantir o cumprimento do artigo 214 da Constituição, que trata da erradicação do analfabetismo, da universalização do atendimento escolar, da superação das desigualdades educacionais, da valorização dos profissionais da educação e da promoção humanística, científica, cultural e tecnológica no Brasil. Na versão mais recente do PNE (2014-2024), foram estabelecidas 20 metas, das quais quatro estão relacionadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Importa ressaltar ainda que a construção da BNCC passou por diversas etapas, adotando orientações teóricas variadas por parte de grupos com perspectivas divergentes, ao longo de quatro anos de debates e elaboração, entre 2014 e 2018.

Em 2014, o Ministério da Educação (MEC) convocou pesquisadores, especialistas, professores e representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) para iniciar a formulação da BNCC. O processo ganhou maior impulso com a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação em novembro de 2014, resultando em um documento com propostas e reflexões para a educação brasileira. Em junho de 2015, o MEC promoveu o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da Base e, por meio da Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, instituiu a Comissão de Especialistas responsável pela elaboração da BNCC.

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada em 16 de setembro de 2015. Entre 2 e 15 de dezembro do mesmo ano, as escolas em todo o país foram mobilizadas para discutir o documento. Em maio de 2016, foi divulgada a segunda versão da BNCC. De junho a agosto de 2016, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a UNDIME promoveram 27 seminários estaduais, nos quais professores, gestores e especialistas debateram a segunda versão da BNCC. Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da base ao CNE. Em dezembro de 2017, o CNE publicou a Resolução nº 02, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implementação da BNCC para a educação infantil e o ensino fundamental. Somente em abril de 2018, o MEC entregou ao CNE a terceira versão da BNCC do Ensino Médio.

Com a homologação dessa versão, iniciou-se o processo de elaboração e adequação dos currículos escolares, juntamente com as audiências públicas para debater a proposta. Durante os quatro anos de debates, a elaboração da BNCC foi marcada por várias divergências, resultando em três versões distintas e passando por diferentes comissões e orientações teóricas, sem alcançar um consenso nacional. Neste período, o país atravessava uma crise política significativa, culminando com o processo de impeachment e a cassação do mandato da presidenta Dilma Rousseff em 31 de agosto de 2016. Esse processo teve caráter ideológico, sendo mais uma decisão política apoiada pela mídia e arquitetada pela oposição para depor a presidenta legitimamente eleita.

As disputas pela hegemonia da agenda educacional, voltada para a formação dos jovens e a gestão da escola pública, ganharam força a partir da articulação de grandes grupos



empresariais no Movimento Todos Pela Educação. A composição diversificada desses grupos, envolvendo desde indústrias, comércio e serviços até instituições financeiras, editoras e empresas de telecomunicações, inclui nomes como Gerda, Votorantim, Metal Leve S.A., Camargo Corrêa, Suzano Holding S/A, Irmãos Klabin & Cia, Odebrecht, Ambev/Inbev, Itaú/Unibanco, Bradesco, Banco Santander, Citibank Brasil, Pão de Açúcar, Organizações Globo, Editora Abril, Rede Globo, Rede Bahia Comunicação, Grupo Bandeirantes, Telefônica, Grupo Promon, Positivo, Yázigi, entre outros. Esse movimento também agregou diversos institutos ligados à educação, como o Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, e integrou a Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação (Reduca), com o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), todos vinculados ao campo econômico.

Theresa Adrião (2014) sinaliza algumas tendências na mercantilização da educação básica no Brasil, a exemplo da presença do setor privado mediante assessoria à gestão educacional por meio de contratos entre municípios e instituições privadas; além da adoção dos materiais ofertados por empresas privadas, bem como a transferência de recursos públicos para instituições privadas sem fins lucrativos.

Em resposta a esses projetos privatistas, surgiu o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, composto por dez entidades: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), o Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Sociedade Brasileira de Física, a Ação Educativa, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Essas entidades têm se mantido firmes na luta contra o desmonte da educação pública e continuamente empreendem ações junto ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação. A revogação do Novo Ensino Médio (NEM) tem sido uma das principais reivindicações dessas entidades e pesquisadores da área.

Para Peroni (2018), os projetos privados vinculados ao mercado e ao neoconservadorismo, fortalecidos nos últimos anos, impactam negativamente as políticas educacionais. Reduzir o acesso ao conhecimento sistematizado compromete a formação geral do estudante e prejudica a materialização de direitos em políticas coletivamente construídas na autocritica da prática social. Além disso, os itinerários formativos ressaltam a antiga dualidade estrutural na educação, separando a formação intelectual da profissionalizante. Isso levanta a preocupação de que a Educação Profissional possa se tornar compensatória, em vez de proporcionar oportunidades para que todos, incluindo os filhos da classe trabalhadora, acessem a universidade.

A crença de que um currículo único proporcionará equidade no ensino e aprendizagem é ingênua, dado o contexto diversificado em todo o país. Além disso, a BNCC deixa de abordar áreas essenciais para a formação integral dos alunos, transferindo para eles a responsabilidade de escolher componentes curriculares ou áreas de conhecimento, o que pode resultar em um protagonismo juvenil prematuro. Atribuir essa responsabilidade aos estudantes pode encurtar seu processo formativo, acarretando desvantagens futuras, especialmente para aqueles que precisam trabalhar.

Concordamos com Moura Filho (2017) ao afirmar que essa reforma reflete uma visão técnica e menos humanista, contrária a uma educação integrada, que deve fornecer instrumentos essenciais à compreensão da realidade social e à promoção do desenvolvimento humano.



Orientado pelas diretrizes neoliberais, o projeto nacional de educação vem progressivamente se deslocando do campo social para o econômico, com a mercantilização das estruturas sociais e políticas representando não apenas a redução do papel do Estado em relação às necessidades sociais, mas também o desmonte de um projeto de educação universal, em detrimento de um modelo utilitarista voltado para o desenvolvimento do mercado de trabalho, sob o pressuposto de crescimento econômico e progresso do país.

À primeira vista, essa abordagem pode até parecer promissora para elevar a qualidade de vida de inúmeros jovens brasileiros. Contudo, uma análise mais aprofundada permite inferir significados que implicam na manutenção da ordem vigente, intensificando ainda mais a clássica divisão entre o sistema educacional das classes privilegiadas e o das camadas trabalhadoras, uma divisão historicamente arraigada na estrutura social do trabalho.

Destarte, a análise dos documentos acima descritos, enquanto referenciais conceituais que sustentam o projeto nacional de educação, é fundamental para compreender a fragmentação das políticas públicas e o papel reduzido do Estado na defesa de uma educação pública, universal, obrigatória, gratuita e laica. Um exame mais detalhado permite inferir significados que acentuam a divisão entre o modelo de educação das elites e dos trabalhadores, historicamente consagrada pela divisão social do trabalho.

A tendência de enfatizar as áreas do conhecimento com resultados mensuráveis nas matrizes de avaliação reflete a proposta de instrumentalização do ensino e hierarquização de saberes, em que as disciplinas são legitimadas e priorizadas para atender às demandas do capital econômico. Portanto, a tendência de aglutinação em torno da área das Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), frequentemente agrupadas e abordadas de forma integrada, faz parte de uma estratégia deliberada e intencional de diminuição do espaço e importância das Ciências Humanas no currículo e ambiente escolar.

Na esteira dessas reflexões, evidencia-se a necessidade de pesquisar o pensamento social dos professores de História e Geografia no município de João Pessoa, Paraíba, com o objetivo de interpretar o contexto representacional sobre o papel ocupado pelas Ciências Humanas na atual conjuntura educacional. Esse entendimento também permite vislumbrar as futuras projeções desses profissionais.

4 Metodologia

Por ser uma pesquisa de natureza psicossocial, as representações sociais desempenham um papel fundamental ao funcionarem como sistemas teóricos que possibilitam uma compreensão mais profunda do ambiente social. Optamos pela Teoria das Representações Sociais como referencial teórico e metodológico, pois ela oferece uma variedade de métodos e técnicas que superam uma análise puramente estrutural, permitindo uma interpretação mais abrangente do contexto representacional investigado.

No campo da educação, essa abordagem considera a significação individual da cultura, abordando a apropriação de conhecimentos, modelos sociais, visões de mundo, normas e valores, e atribui um papel constitutivo à realidade. O saber corrente no campo das representações sociais busca compreender os fenômenos ligados ao pensamento social, considerando a representação como um componente do social e refletindo tanto os produtos mentais individuais quanto coletivos (Jodelet, 2017). Nessa perspectiva, optamos por uma estratégia plurimetodológica para abordar a complexidade do estudo, elegendo os seguintes instrumentos e técnicas de pesquisa:



- **Questionário Semiestruturado:** Aplicado com o intuito de levantar informações socioculturais dos professores, como idade, sexo, tempo de docência, formação acadêmica, titulação, disciplinas ministradas, vínculo empregatício e jornada de trabalho. Este instrumento foi aplicado por meio de um formulário *online* (*Google Forms*).
- **Entrevistas Semiestruturadas:** realizadas de maneira virtual, por meio de Rodas de Conversa Dialógicas (RCDs), utilizando o Google Meet, permitindo que as interações acontecessem de forma colaborativa e fluída. As RCDs foram adotadas como uma técnica inovadora, inspirada no pensamento freiriano e na Educação Popular. Diferente dos modelos tradicionais de pesquisa, as rodas virtuais promovem um espaço horizontalizado de diálogo, sem hierarquias, em que todas as vozes são ouvidas e respeitadas.
- **Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP):** essa técnica projetiva foi utilizada para captar as representações sociais dos professores relacionadas a quatro termos indutores: reforma educacional, itinerários formativos, BNCC e Ciências Humanas.

A coleta de dados envolveu seis professores da rede municipal de ensino de João Pessoa-PB, que participaram de Rodas de Conversa Dialógicas (RCDs), responderam a questionários semiestruturados e redigiram cartas projetivas sobre suas experiências com as mudanças curriculares.

A constituição da amostra, composta por seis professores, justifica-se pelo contexto excepcional em que a pesquisa foi desenvolvida, durante o período da pandemia de COVID-19. Esse momento histórico impôs profundas restrições às interações presenciais e gerou um cenário de intenso desgaste físico e emocional entre os profissionais da educação, que se viram diante de múltiplas demandas emergenciais, a exemplo da adaptação ao ensino remoto, sobrecarga de trabalho, inseguranças sanitárias e sofrimento psíquico.

Diante dessas condições, a disponibilidade dos docentes para participar de atividades de pesquisa mostrou-se reduzida, sendo necessário respeitar os limites e o tempo de cada participante. Assim, a definição da amostra não se pautou apenas por critérios quantitativos, mas por uma escolha ética e sensível ao contexto humano e social em que se encontravam os sujeitos da investigação.

Optou-se, portanto, por um grupo reduzido, mas representativo em termos da diversidade de experiências e percepções sobre as reformas educacionais, o que permitiu uma análise qualitativa em profundidade. Essa decisão metodológica buscou assegurar um ambiente de escuta atenta e acolhedora, em consonância com a perspectiva dialógica e crítica que orienta a pesquisa, priorizando a qualidade das interações e a densidade interpretativa sobre a amplitude numérica dos dados.

A análise dos dados coletados seguiu os critérios de exaustividade, homogeneidade e pertinência, utilizando a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

5 Resultados

5.1 Cartas

Os resultados foram tratados “de maneira a serem significativos e válidos” (BARDIN, 2011, p. 101). Nesta perspectiva, para exploração do material, estudamos exaustivamente o *corpus* discursivo com o objetivo de estabelecermos as unidades de registro e unidades de contexto, a partir das narrativas das cartas. Baseados na representatividade, pertinência e nos sentidos encontrados nas narrativas dos professores, em resposta aos questionamentos contidos na carta, foram identificados os seguintes núcleos de referência: *prática docente, planejamento pedagógico, relação interpessoal e contexto escolar*. Esses núcleos foram levantados a partir das unidades de contexto e das unidades de registro.

De maneira esquemática, podemos afirmar que as unidades de registro são unidades de significação extraídas das unidades de contexto. Realizamos os recortes semânticos, selecionando aqueles significados que consideramos relevantes, com o objetivo de identificar as unidades de registro, as unidades de contexto e os núcleos de referência. A partir dessa identificação, observamos que dois elementos se entrecruzam em todas as narrativas: as dimensões *profissional e institucional*. Por sua vez, a partir dos condicionantes existentes identificamos as seguintes categorias e subcategorias constituintes das narrativas, analisadas por meio de associações de segmentos, frequência de palavras, sentidos e significado frasal, conforme a Tabela 1:

Tabela 1 - Condicionantes do contexto escolar e práticas pedagógicas			
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO
condicionantes positivos do contexto escolar	relação interpessoal satisfatória com colegas e gestores	relação interpessoal positiva com colegas	“os colegas são comprometidos e leves...”
	gestão participativa	gestão democrática e atuante	“a direção é esforçada e responsável” “...encontrei uma escola organizada, com boa estrutura e boa equipe de profissionais...”
	estrutura escolar adequada	boa estrutura escolar	
condicionantes negativos do contexto escolar	pandemia	contexto pandêmico	“...rotina pedagógica mudou completamente, sendo necessário nos reinventar...”
	gestão autoritária	gestão centralizadora e burocrática	“...a gestão deixa a desejar, poderia ter atitudes mais democráticas e descentralizadas”
	hierarquia de disciplinas	prioridade nas áreas de exatas e Linguagem “...é notório que a prioridade nas escolas é o ensino de matemática e língua portuguesa...”	“a relação entre direção e professores é bastante difícil, pois não há liderança efetiva e, sim, impostas...”
condicionantes positivos da prática pedagógica	Planejamento eficiente	planejamento participativo	“o planejamento é em conjunto contando também com a equipe técnica”

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO
condicionantes negativos da prática pedagógica	adaptações metodológicas	desafios e adaptações metodológicas	“garantir o acesso nas aulas virtuais a todos estudantes...”
	participação dos alunos	alunos motivados	“alunos mais dedicados com o modelo de escola cívico militar”
	planejamento pautado em atender aos planos de curso e a BNCC	planejamento burocrático e ineficiente “reuniões pedagógicas são longas, cansativas e improdutivas	a direção gosta muito de inventar planilhas, relatórios que repetem informações...” “...procuramos usar a BNCC não só nos planos de curso, mas na prática também...”
	salas numerosas	desafio das salas numerosas e alunos com necessidades especiais	“desafios em relação a grande quantidade de alunos por turma...muitos destes com necessidades especiais”
	desinteresse dos alunos	apatia e desinteresse dos alunos	“enfrentamos os problemas pedagógicos mais comuns como apatia e desinteresse dos alunos...”

Fonte: Elaborado pela Autoras (2022).

Verificamos, a partir das narrativas analisadas, que os condicionantes negativos presentes em cada contexto impactam diretamente o processo educativo. Entre os principais fatores identificados estão as lacunas nos planejamentos ineficientes, a hierarquização das disciplinas, com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, o excesso de burocracia e as relações verticalizadas em modelos de gestão autoritária, que afetam significativamente a prática docente, o planejamento das atividades e as relações sociais nas escolas. A insistência da reforma em priorizar as "disciplinas básicas" como Língua Portuguesa e Matemática, com foco na elevação das notas, é uma demanda já assimilada pela maioria dos profissionais, que se veem pressionados a seguir procedimentos e condutas estabelecidos no sistema educacional. Isso reflete um processo de socialização, em que os comportamentos são moldados pelos valores e normas de uma cultura escolar específica.

Do ponto de vista sociológico, como afirmado por Giddens (2005), os valores e normas colaboram para moldar os comportamentos sociais. Na cultura escolar, os indivíduos aprendem as expectativas de seus papéis sociais e negociam modos de ação e reação por meio de interações.

A ênfase na redução do foco educacional para a "boa aprendizagem" reflete uma estratégia que visa limitar a conscientização dos alunos, conforme observou Freitas (2018), a fim de evitar a elevação dos níveis de consciência crítica que possam desafiar os interesses estabelecidos. A depreciação das disciplinas de Filosofia, Sociologia, História e Geografia, imposta pela BNCC e pelo Novo Ensino Médio, ocorre justamente porque essas áreas de conhecimento criticam as relações sociais e fornecem elementos essenciais para debates e mobilizações sociais. Além disso, o modelo de gestão autoritária e centralizadora, amplamente discutido, é visto como uma estratégia de controle, que visa padronizar o ensino por meio de



metas quantificáveis e avaliações externas, sem considerar as especificidades e diversidades contextuais.

5.2 Evocações levantadas

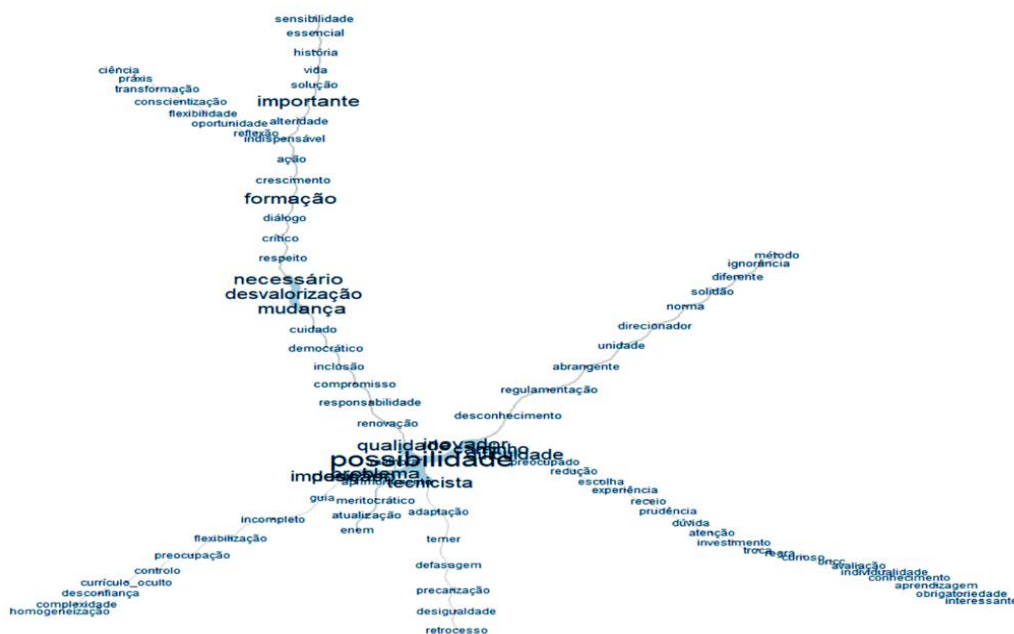
Foram registradas 839 evocações, distribuídas da seguinte forma por indutor: 217 respostas para "reforma educacional", 198 para "itinerários formativos", 217 para "BNCC" e 215 para "ciências humanas".

Para a análise das relações e ramificações entre as palavras, utilizamos o software *IRaMuTeQ*, que nos auxiliou nas análises de similitude das evocações. A partir das relações entre as palavras e suas ramificações, destacamos expressões como “formação”, “necessário”, “desvalorização”, “mudança”, “qualidade”, “possibilidade” e “tecnicista”.

Observa-se que a palavra “importante” está associada a conceitos como alteridade, reflexão, oportunidade, transformação e práxis. Já o termo “formação” foi vinculado ao crescimento, à ação e ao diálogo crítico, evidenciando os pensamentos dos professores sobre as evocações e os sentidos compartilhados por meio dessas relações semânticas. Por outro lado, palavras mais fortemente evocadas, como “necessário”, “desvalorização” e “mudança”, estão associadas a temas como respeito, cuidado, exercício democrático, inclusão, compromisso, responsabilidade e renovação. A palavra “possibilidade”, situada no centro das evocações, surge como um eixo que conecta todas as ramificações, porém, está diretamente associada aos termos “problema” e “tecnicista”.

Esses elementos sugerem um viés de controle e padronização, como evidenciado pela intenção de avaliação, hierarquização e escalonamento por mérito, aplicados a alunos, professores e escolas, características da reforma.

Figura 1 - Análise de similitude das palavras evocadas



Fonte: Elaborado pela Autoras (2022).

Nessa perspectiva, podemos perceber que a Lei nº 13.415/2017, embora divulgada como uma renovação, representa um projeto perigoso de modificação do ensino que afeta todos os níveis da educação nacional. Para os especialistas da área, essa proposta repete impasses de reformas anteriores, tentando combinar tecnicismo pedagógico com uma pedagogia liberal, o que é considerado um retrocesso.

A partir da identificação das relações de similitude e da estrutura de importância atribuída às evocações, elaboramos uma lista com as respostas obtidas, compondo um conjunto heterogêneo de unidades semânticas com as palavras evocadas. O corpus de análise, resultou em 112 respostas, conforme apresentado na Tabela 2:

Tabela 2 - Palavras evocadas

REFORMAS EDUCACIONAIS
precarização - problemas estruturais- tecnicista - inviável- imposição
retrocesso - desvalorização – descaso- imposição - desigualdade
temor - imposição - mudança - defasagem- necessária
responsabilidade - cuidado - compromisso – mudança
aprimoramento - renovação - atualização - inclusão – melhoria
enem - qualidade - democrática - meritocrática – possibilidade
ITINERÁRIOS FORMATIVOS
inviável - tecnicista - individualidade - escolha – redução das ciências humanas
preocupação - dúvidas – tecnicista
norma - BNCC - caminho- obrigatoriedade
interessante- conhecimento - inovador - prudência – atenção
formação - experiência- escolha - caminho – possibilidade
aprendizagem - qualidade - conhecimento- investimento - avaliação
BNCC
homogeneização – currículo - inviável – imposição
imposição - controle social - reforma curricular - preocupação

incompleta- importante - caminho - flexibilização – guia
abrangente - diferente - direcionador – inovador
regulamentação - norma - método - possibilidade – unidade
desconhecimento - base - ignorância - problemas – solidão
CIÊNCIAS HUMANAS
formação - reflexão - crítica - desvalorização – práxis
oportunidade - crítica - conscientização
ciência - reflexão - flexibilidade - mudança - transformação
essencial - alteridade - formação - crescimento – respeito
necessária - importante - crítica - diálogo – indispensável
história - vida - sensibilidade - ação – solução

Fonte: Elaborado pela Autoras (2022).

Nota-se que as palavras consideradas mais importantes, destacadas em negrito: mudança, tecnicista, norma, imposição, crítica, redução das ciências humanas, currículo, reforma curricular, história, escolha, crítica, conhecimento, aprendizagem, base, indispensável, essencial e abrangente.

Com base na frequência das 112 evocações criamos uma representação visual, utilizando o *software WordClouds*, gerando a seguinte Nuvem de Palavras:

Figura 2: Nuvem de Palavras



Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2022.

É possível inferir que apesar do desejo geral por melhorias, mudança e renovação, a reforma é percebida como uma imposição fundamentada em uma proposta tecnicista e meritocrática.

Os benefícios que se esperava alcançar com a reforma, na realidade, vão contra as transformações e avanços desejados, sendo identificada como uma reforma com forte viés liberal, sustentada por uma base contraditoriamente conservadora. A esse respeito Freitas (2018) adverte-nos para as consequências de um projeto antidemocrático, no qual o objetivo dos reformadores é aplicar o velho modelo tecnicista que submete o magistério a processos rigidamente definidos. Esses processos, ao não refletirem a realidade do processo educativo, resultam na desqualificação e culpabilização tanto do magistério quanto da escola pública de gestão pública, como já tem ocorrido em outros países.

A premissa de escolha dos itinerários formativos pelos estudantes, ao contrário do que tem sido divulgado pelos defensores da reforma, infelizmente não poderão serão contemplados pelos estudantes, mas em conformidade com as condições de cada sistema de ensino.

Neste sentido, é possível prever grandes disparidades diante do déficit estrutural existente nas escolas públicas, sobretudo, uma maior possibilidade de oferta dos itinerários no ensino privado.

Historicamente, conhecimento e conteúdos se diferem entre a formação dos dirigentes e a instrução do povo, baseados no trabalho produtivo. O dualismo existente no cenário educacional brasileiro põe em pauta concepções que estão em permanente disputa: educar para todos ou para alguns?

A proposta de integração curricular apresentada pela BNCC não viabiliza a flexibilidade curricular a qual alude. (Aguiar, 2018). É possível perceber as percepções negativas dos professores participantes acerca do termo indutor “BNCC” intimamente relacionadas às questões da regulamentação, imposição, homogeneização e controle social.

Diante dessas tensões, e buscando mergulhar mais a fundo no universo dos sujeitos pesquisados, no intuito de conhecer melhor o que pensam os professores, realizamos as entrevistas de modo virtual, gravadas no meio do *Google meet* em 3 (três) momentos distintos, com uma média de 2h de gravação, cada uma delas, detalhadas a seguir com a análise do conteúdo desvelado.

5.3 Entrevistas

As entrevistas foram realizadas sempre partindo de uma breve explanação do nosso objeto de estudo e consentimento coletivo dos participantes, para iniciar a gravação por meio de um roteiro semiestruturado. Inicialmente questionados sobre suas trajetórias pessoais e escolha profissional, os professores discutiram abertamente sobre a experiência marcante do ensino de História/Geografia durante sua formação na educação básica, detalharam os motivos que os levaram a decidir dedicar-se ao magistério nessas disciplinas, e compartilharam os caminhos percorridos que os conduziram à profissão docente.

Quando questionados acerca de *“Como foi a sua experiência com o ensino de História/Geografia em sua formação na educação básica? Quando e como foi a sua decisão de ser professor da área de humanas? Como chegou a ser professor?”* - apresentaram os seguintes condicionantes que influenciaram suas escolhas, conforme Tabela 3:



Tabela 3 - Condicionantes da escolha profissional

• Respostas Condicionantes	Nº. Ocorrências	de% **
FAMILIARES “incentivo de familiares” “minha mãe é pedagoga” “todas as irmãs da minha mãe e do meu pai eram professoras...” “influência da família”	3	17,64
PROFESSORES “o professor plantou a sementinha numa aula sobre geopolítica, foi assim que escolhi...” “influência do professor na vida do aluno...” “alguns professores me inspiraram “	4	23,52

Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2022.

A partir das respostas obtidas, é possível identificar cinco principais condicionantes que impactaram a decisão desses profissionais de seguir a carreira docente: familiares, professores, estabilidade financeira, identificação com a área e outros fatores. Convém ressaltar que o número de ocorrências e as porcentagens foram calculadas a partir do total de motivos explicitados e não a partir do número de professores entrevistados.

O incentivo de familiares, como pais ou outros parentes que já atuavam na área educacional, foi um fator determinante. A presença de familiares no meio docente funcionou como uma referência positiva para a escolha profissional. O papel dos professores como influenciadores também foi destacado. Alguns participantes mencionaram como uma aula específica, ou mesmo a forma de ensino de determinado educador, despertou neles o interesse pela área de humanas, especialmente Geografia e História. O exemplo de professores inspiradores foi um fator importante para a decisão. Embora a profissão de professor seja comumente associada a desafios financeiros, a ideia de que ser professor oferece estabilidade, principalmente por meio de concursos públicos, foi mencionada como um aspecto positivo e relevante na escolha da profissão.

Vimos que o maior percentual de respostas esteve relacionado à identificação com a área de humanas. Vários professores mencionaram o prazer e o interesse por História, Geografia e outras áreas afins desde a infância ou adolescência, muitas vezes por meio de experiências pessoais ou atividades escolares. Essa afinidade com o conteúdo foi um fator decisivo. Alguns relataram que, inicialmente, não pensavam em seguir a carreira docente e até cogitaram outras áreas, como a do Direito, mas acabaram se direcionando para a profissão por outros motivos, como o desejo de ensinar ou a necessidade de emprego.

Essas falas também trouxeram à tona a importância da identificação com a área e a influência de outros docentes como aspectos cruciais na escolha da profissão. O relato de Prof. Flor de Mandacaru exemplifica essa influência ao mencionar que, embora inicialmente tivesse dúvidas sobre a profissão, foi um professor que despertou seu interesse por Geografia, plantando a "sementinha" que o levou a seguir essa área. Já o Prof. Flor de Tangerina destacou o ambiente escolar e a presença de referências familiares, como a tia professora, e a identificação com a escola comunitária como elementos fundamentais que o levaram a seguir a profissão docente.

A construção identitária dos professores, como discutido por autores como Gatti (1996) e Nóvoa (2009), reflete diretamente no modo como eles se percebem enquanto educadores.

A identidade profissional do professor não é construída apenas por meio de conhecimentos e habilidades, mas também por suas vivências pessoais e a maneira como se



relaciona com o conteúdo que ensina. De acordo com Nóvoa (*ibid*) ensinamos aquilo que somos, o que implica que o professor transmite não apenas o conteúdo acadêmico, mas também suas crenças, valores e experiências pessoais, que influenciam profundamente o processo de ensino-aprendizagem.

A análise dos dados demonstra que a decisão de seguir a profissão docente foi influenciada por múltiplos fatores, desde o ambiente familiar e escolar até experiências com professores inspiradores.

A identificação com a área de humanas, como História e Geografia, se destacou como um elemento chave na escolha da profissão. Essas influências moldam a identidade profissional dos docentes, impactando tanto suas práticas pedagógicas quanto a maneira como se posicionam no contexto educacional. Portanto, a trajetória de cada professor, marcada por influências internas e externas, não só revela a importância da formação e das experiências vividas durante a educação básica, mas também destaca o papel da identidade profissional na construção da prática docente.

Seguidamente, ao serem indagados acerca dos fatores que impactam suas práticas, condições de trabalho, planejamento das disciplinas, formação em serviço, desafios e expectativas, obtivemos resultados bem interessantes, descritos na Tabela 4:

Tabela 4 - Condicionantes da prática pedagógica

• Respostas CONDICIONANTES	Nº. Ocorrências	de %**
CONDIÇÕES DE TRABALHO “sobrecarga de trabalho, baixos salários, estruturas precárias das escolas, planejamentos burocráticos e ineficientes...” “não existe uma política de valorização profissional que incentive o professor a aprimorar seus conhecimentos...” “as condições são precárias... diante de todas as pautas a serem defendidas para melhorar as condições das escolas, as condições salariais do professor, é preciso lutar muito porque as condições são precárias” “um trabalho tão complexo que exige a preparação de aulas; articulação com comunidade escolar, participação na formação continuada, dentre outras atribuições, parece até que o sistema não quer que você faça as coisas dessa maneira...” “planejamento coletivo ineficiente...” “gostaria de chamar atenção também para a precarização do trabalho do professor contratado que tem as mesmas atribuições e carga horária, mas recebe a metade do meu salário [...]”	13	43,33
FORMAÇÃO EM SERVIÇO “não atende à demanda que os professores estão vivenciando...” “nunca vieram nos perguntar qual temática necessitamos de aprofundamentos...” “a formação deveria ser atrelada as necessidades da escola...” “as formações continuadas são necessárias, porém precisaria de uma reestruturação, precisa se voltar mais para a realidade de cada escola...”	11	36,66
CONDICIONANTES OUTROS “com relação ao prêmio da escola nota dez, eu não acredito nesse tipo de política que diz incentivar as escolas dando o que é chamado de recompensa pela excelência...” “ao invés de premiar algumas escolas com o décimo quarto salário, deveria aumentar o salário, eu iria me sentir muito mais valorizado...” “não acredito nesse tipo de política, de premiação, acredito no caminho da valorização e investimento com os profissionais e com as escolas...”	6	20

Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2022.



A análise dos dados apresentados revela uma série de preocupações e demandas dos professores sobre os condicionantes que influenciam a prática pedagógica.

As respostas dos professores destacam principalmente duas áreas principais de insatisfação e necessidade de aprimoramento: condições de trabalho e formação continuada.

As condições de trabalho foram apontadas como o maior condicionante, com uma insatisfação generalizada entre os professores. Alguns pontos chave incluem: a sobrecarga de trabalho, com jornadas excessivas e tarefas acumuladas, baixos salários, especialmente para professores contratados, que estão significativamente abaixo da média salarial, essa condição tem gerado insatisfação, principalmente em relação à disparidade entre o esforço profissional e a remuneração oferecida; a infraestrutura das escolas; a falta de condições adequadas de trabalho nas instituições de ensino é outra questão que prejudica a prática pedagógica, afetando a qualidade do ensino e a experiência dos docentes; o planejamento burocrático e ineficiente; a carga de trabalho associada a planejamentos e processos administrativos que na maioria das vezes não contribui diretamente para a melhoria da prática pedagógica.

Essas questões apontam para a precária valorização da profissão docente, como a falta de reconhecimento e condições mínimas para o desenvolvimento do trabalho. A insatisfação gerada por esses fatores compromete diretamente a qualidade do ensino e a motivação dos professores. A formação continuada é vista como necessária, mas a maneira como ela é organizada e implementada também gerou forte insatisfação entre os docentes.

Alguns aspectos destacados incluem: a desconexão entre as formações e as necessidades reais das escolas: os professores alegam que as formações oferecidas são genéricas e não consideram as especificidades das escolas, tornando o conteúdo irrelevante para as realidades locais; a falta de participação ativa na escolha dos temas indica a ausência de um processo participativo na definição dos conteúdos das formações.

Suas falas revelam insatisfação com as formações frequentemente se limitarem a palestras e oficinas que não envolvem uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Para os professores, as formações devem ser mais alinhadas às suas necessidades reais, considerando tanto o contexto da escola quanto as dificuldades encontradas no dia a dia. Exemplos disso incluem a necessidade de cursos específicos voltados para inclusão em sala de aula.

Algumas sugestões foram dadas acerca de suas demandas, a exemplo da necessidade de um tempo maior para estudos e planejamento. Também foi discutida a necessidade de investimento em formações contextualizadas. Isso pode ser feito por meio de diagnósticos realizados pelas redes de ensino, para que as formações ofereçam soluções práticas e aplicáveis ao contexto. Apesar do reconhecimento da importância da formação continuada, os professores percebem que as políticas públicas educacionais ainda não atendem de forma eficaz às suas necessidades. As propostas de incentivo à formação e ao aprimoramento profissional muitas vezes esbarram nas limitações da carga de trabalho dos docentes, que precisam equilibrar múltiplas funções e, ao mesmo tempo, manter sua vida pessoal. A percepção de que as iniciativas governamentais não estão priorizando adequadamente o desenvolvimento dos professores é clara. A sobrecarga de trabalho, combinada com a falta de recursos e de apoio efetivo para a formação, coloca os docentes em uma posição de constante desgaste e frustração.

A análise desses dados está alinhada com as concepções de profissionalidade docente discutidas por autores como Sacristán (1995) e Schön (1992). A profissionalidade envolve muito mais do que a aquisição de conhecimento técnico. Ela também diz respeito à capacidade do professor de refletir sobre sua prática, de se adaptar e aprender continuamente. Nesse sentido, a formação continuada, a reflexão crítica sobre a prática e o suporte adequado são essenciais para a construção de uma identidade profissional sólida. No entanto, os professores enfrentam um ambiente que muitas vezes não favorece essas reflexões, devido à sobrecarga de



trabalho e à falta de condições adequadas. Isso compromete tanto o seu bem-estar quanto o impacto de seu trabalho na qualidade do ensino. Vimos que as condições de trabalho precárias e a formação continuada ineficaz são os principais pontos críticos. Investir na valorização do professor é essencial para garantir a qualidade do ensino.

Sobre a reforma do ensino, os professores apresentaram o entendimento comum de que foi concebida e regulamentada de forma unilateral, em um momento histórico marcado por uma profunda crise política no país, conforme Tabela 5:

Tabela 5 – Condicionantes da Reforma

• Respostas CONDICIONANTES	Nº. Ocorrências	de %
BNCC “é muito limitadora...” “uma coisa imposta de cima para baixo...” “na prática é assim: não se pode mais falar em objetivos, só em competências, mas, na realidade não muda a concepção do ensino...” “alguns especialistas defendem a flexibilidade da BNCC, como se fosse possível inovar e aprofundar alguma coisa, mas não levam em consideração as dificuldades de cada contexto ...”	9	20%
DIVISÃO DOS CONTEÚDOS POR AREAS DO CONHECIMENTO “a divisão é desigual, o foco é Português e Matemática, isso vem desde o Fund I, passa pelo Fund II e agora é reforçado no ensino médio...” “como que se dá um peso maior para disciplinas de exatas e de linguagem, em detrimento das disciplinas de humanas?” “como promover uma aprendizagem significativa deixando em segundo plano as disciplinas mais críticas do currículo?” “as aulas de História e Geografia têm uma carga horária menor que a outras, isso é errado!” “como preparar o aluno para o ENEM, sem dar a devida importância as áreas críticas que compõem as ciências humanas?” “as tentativas de renovação e de inovação em um formato tão desigual entre as áreas fica muito difícil de se trabalhar...” “reduz a disciplina, então, na prática, precariza o trabalho dos professores de humanas...”	16	35,55%
ITINERÁRIOS FORMATIVOS “pelo que entendi, vai continuar enfatizando português e matemática, deixando as outras áreas como opção...” “me preocupa o fato de que os alunos tem Português e Matemática como as disciplinas mais importantes, mas chegam ao nono ano sem saber ler? Alguma coisa tá errada, né?” “como motivar os estudantes a aprofundarem seus conhecimentos nas Ciências Humanas, quando eles vêm de um modelo no ensino Fundamental I e II que valoriza outras áreas?” “Como contemplar a oferta dos itinerários, os desejos e demandas dos estudantes, desconsiderando as diferentes realidades de cada contexto? É inviável!” “Sinceramente, vai ser uma dificuldade aplicar esses itinerários formativos... é mais uma utopia!” “na verdade, os itinerários estão relacionados mais à possibilidade de oferta, do que de escolha dos alunos...”	12	26,66%

• Respostas CONDICIONANTES	Nº. Ocorrências	de %
CONDICIONANTES OUTROS “ausência de um debate realmente democrático, marcado por um período político conturbado, com uma presidenta deposta, um governo transitório notadamente conservador, em que a proposta da reforma do ensino e versão final da BNCC foram completamente modificadas e aí veio a pandemia e o que já estava bagunçado, bagunçou mais...”	8	17,7%

Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2022.

A análise das respostas sobre os condicionantes da reforma educacional revela várias preocupações e críticas em relação à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à divisão desigual dos conteúdos entre as áreas do conhecimento, e à aplicação dos itinerários formativos. Suas principais críticas referem-se à limitação e imposição de cima para baixo, sem levar em conta as realidades e necessidades de cada contexto escolar; o foco em competências, sem mudanças significativas; a transição para um modelo centrado em competências, ao invés de objetivos, foi vista como uma mudança superficial, sem alterar a essência do ensino. Os professores apontaram que, na prática, não houve transformações profundas na concepção pedagógica.

Em relação a divisão dos conteúdos por áreas do conhecimento, as principais críticas apresentadas foram: a desigualdade na distribuição de conteúdo, tendo em vista a priorização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das Ciências Humanas. Eles consideram a divisão desigual das disciplinas um problema, especialmente para as Ciências Humanas, que ficam com uma carga horária reduzida. Nota-se certo desconforto com o fato de que as disciplinas consideradas "críticas", como História e Geografia, sejam tão desvalorizadas.

Outro ponto destacado refere-se à precarização do trabalho dos professores de Ciências Humanas. Ao reduzir a carga horária das disciplinas de Humanas, os professores apontam que suas áreas de atuação acabam sendo prejudicadas, resultando em uma precarização do trabalho docente e da qualidade do ensino.

A ideia de que os itinerários formativos vão continuar dando ênfase ao ensino de Português e Matemática, enquanto as outras áreas ficam como opções, gerou preocupação entre os professores. Para eles não há viabilidade da oferta dos itinerários formativos, dado o descompasso entre as expectativas de formação e as realidades locais das escolas.

Para os professores, os itinerários são mais uma imposição do que uma verdadeira escolha, e sua implementação efetiva parece uma utopia. Além disso, a falta de preparação dos estudantes, que já chegam ao nono ano sem habilidades básicas, torna a implementação desses itinerários ainda mais desafiadora.

A ênfase nas respostas dos professores revela uma forte insatisfação com a reforma educacional, em particular com a divisão desigual das áreas do conhecimento, e a implementação dos itinerários formativos.

6 A desvalorização das Ciências Humanas, o avanço de políticas gerencialistas e a reconfiguração das práticas docentes

Os seis professores participantes destacaram que a reforma educacional foi implementada em um contexto político conturbado, marcado por mudanças de governo e pela intensificação de disputas ideológicas em torno das finalidades da escola pública. Segundo os



relatos, esse cenário já caracterizado por instabilidade e incertezas foi ainda mais agravado pela pandemia de COVID-19, que expôs e aprofundou as fragilidades estruturais da educação pública, adicionando novas camadas de complexidade ao processo de reformulação curricular em curso.

Nesse contexto, emergem críticas contundentes à desvalorização das Ciências Humanas, apontadas pelos docentes como áreas fundamentais para a formação crítica dos estudantes. A percepção compartilhada revela o sentimento de que tais disciplinas vêm perdendo espaço e sentido no interior das políticas educacionais recentes, em detrimento de uma lógica voltada à instrumentalização do conhecimento e à formação tecnicista.

Os participantes associam esse processo ao avanço de políticas de cunho gerencialista, que passam a orientar a gestão e a organização curricular da escola a partir de princípios empresariais, centrados em metas, indicadores de desempenho e eficiência. Essa racionalidade administrativa, fortemente difundida pelas reformas e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem redefinido o papel do professor, reduzindo sua autonomia pedagógica e deslocando a centralidade da formação humana para o cumprimento de objetivos mensuráveis.

Na visão dos docentes, o gerencialismo educacional tende a esvaziar o sentido político e emancipador do ensino, ao impor uma lógica de produtividade incompatível com o tempo da reflexão crítica e do diálogo formativo. As Ciências Humanas, historicamente comprometidas com a compreensão das contradições sociais e com a formação de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade, tornam-se alvo direto dessa racionalidade instrumental.

Diante desse quadro, os professores relatam um processo de reconfiguração de suas práticas docentes, marcadas por tensões e resistências. De um lado, enfrentam as pressões institucionais por resultados e adequação às novas diretrizes; de outro, buscam preservar o compromisso ético e social de sua prática, reinventando espaços de reflexão crítica e de diálogo com os estudantes. Essa resistência cotidiana revela a potência das Ciências Humanas como campo de formação e, ao mesmo tempo, evidencia os desafios enfrentados pelos docentes diante das reformas educacionais contemporâneas.

A pesquisa identificou que a representação social dos professores de História e Geografia do Ensino Fundamental II sobre o lugar ocupado pelas Ciências Humanas é marcada por críticas, tensões e preocupações quanto aos rumos da educação pública em nosso país.

Os resultados indicam que os professores percebem a reforma como um arranjo político-administrativo voltado à desqualificação da escola pública, à orientação da formação dos jovens para o mercado de trabalho e à intensificação da precarização do trabalho docente. Nessa direção, é possível afirmar que a Reforma do Ensino Médio expressa um duplo movimento: tecnicismo e meritocracia que, conforme apontam Ball (2001) e Apple (2005), materializa o avanço de uma racionalidade neoliberal na educação, baseada em princípios de performatividade, competição e responsabilização individual.

Essa lógica reforça a subordinação da formação escolar às demandas do mercado e legitima práticas de controle e avaliação que reduzem a complexidade do trabalho pedagógico. Em consonância com Peroni (2018), tal processo evidencia a apropriação empresarial do discurso educacional, convertendo a escola pública em espaço de regulação gerencial e de reprodução de desigualdades. Portanto, a tentativa de esvaziamento simbólico e epistemológico das Ciências Humanas reflete uma política educacional que se alinha a um projeto de sociedade contrário às propostas progressistas, comprometidas com a defesa de uma educação pública, democrática e socialmente referenciada.

As análises realizadas a partir das entrevistas com os professores evidenciam representações sociais que se estruturam em torno de tensões entre a prática docente, as políticas educacionais e o lugar das Ciências Humanas no contexto da Reforma do Ensino Médio. As



falas revelam sentimentos de insatisfação, incerteza e resistência frente às mudanças impostas pelas políticas curriculares recentes.

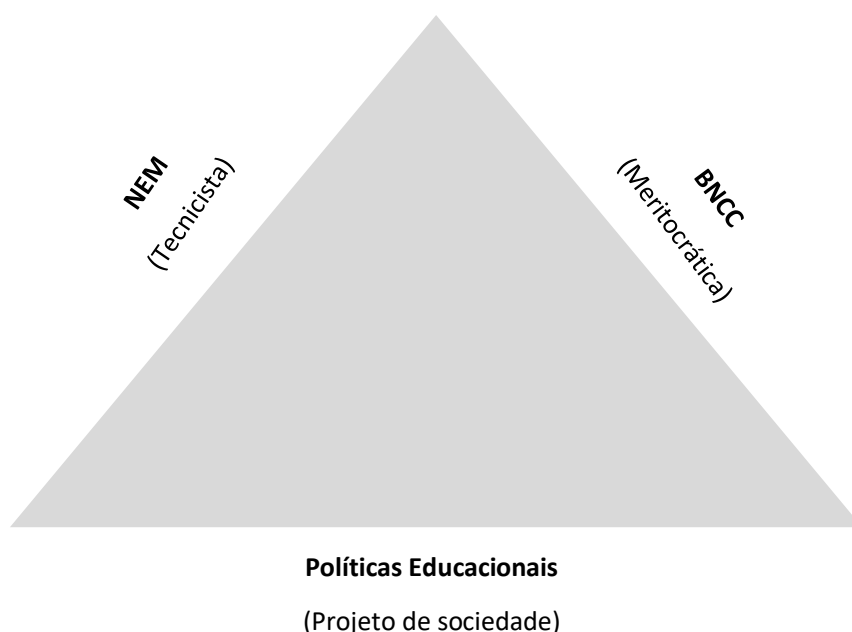
Os professores associam a reforma a um movimento de subordinação da escola às demandas do mercado de trabalho, o que, segundo Ball (2001) e Apple (2005), expressa a consolidação de uma racionalidade neoliberal na educação. Essa lógica fundamenta-se em princípios de performatividade, competição e responsabilização individual, que transformam o trabalho docente e o processo de ensino-aprendizagem em práticas reguladas por indicadores e resultados. Nessa perspectiva, a ênfase nas competências básicas de Língua Portuguesa e Matemática é compreendida como uma estratégia que privilegia determinadas áreas do conhecimento, restringindo a abrangência das Ciências Humanas.

Tal percepção evidencia um processo de esvaziamento simbólico e epistemológico de um campo historicamente comprometido com a formação crítica e cidadã. Conforme argumenta Peroni (2018), essa tendência reflete a apropriação empresarial do discurso educacional, convertendo a escola pública em espaço de regulação gerencial e de reprodução das desigualdades sociais.

As representações de professores, portanto, não se limitam à crítica às reformas, mas se configuram como modos de significação socialmente construídos, que revelam os sentidos compartilhados sobre a profissão, a escola e o papel da educação na sociedade contemporânea.

À luz da Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2011; Jodelet, 2001), essas percepções expressam a forma como os professores elaboram simbolicamente sua realidade profissional diante das transformações impostas pelas políticas curriculares. A representação visual a seguir permite compreender de maneira sistematizada as tensões, preocupações e resistências que estruturam as representações sociais dos docentes diante das mudanças curriculares.

Figura 3 – Triângulo da representação social dos professores



Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2023.

O Triângulo da Representação Social dos Professores, elaborado a partir dos dados, ilustra três dimensões interligadas: (1) a desvalorização das Ciências Humanas; (2) a racionalidade tecnicista da reforma; e (3) a precarização do trabalho docente. Estas dimensões interagem de modo dinâmico, produzindo um conjunto de significações que orienta as atitudes e os discursos dos professores. Cada vértice representa uma dessas dimensões, enquanto as conexões entre eles evidenciam como essas percepções se articulam e se reforçam mutuamente, formando um núcleo de sentidos compartilhados que orienta a compreensão dos professores sobre o papel das Ciências Humanas na educação básica. Considerando o contexto específico de pesquisa, em que os participantes são professores que lecionam em componentes curriculares da área de humanas, a preocupação com a ênfase na meritocracia e no tecnicismo, é legítima.

A imposição de um currículo padronizado, sem considerar as especificidades de cada contexto escolar e a realidade dos estudantes, é vista como um obstáculo para a promoção de uma educação democrática.

O desafio de aplicar os itinerários formativos de maneira eficaz, considerando as diferentes realidades escolares, também é destacado como uma grande preocupação. Também associada a currículo, a BNCC é compreendida pela maioria dos professores como um guia e uma norma a ser seguida. No entanto, do ponto de vista da inovação na organização curricular da escola e da sala de aula, a BNCC não oferece nada além dos processos tecnológicos e lógica gerencialista, inclusive repete a mesma perspectiva da reforma empresarial estadunidense dos anos 90 e segue na contramão das políticas educacionais que consubstanciam o direito à formação humana de modo a assegurar uma formação básica comum a todos.

De modo geral, a área das humanidades aparece diluída como elemento de ajustamento. Sobre qual o lugar da área de Ciências Humanas na atual conjuntura e quais são os seus reflexos para a formação dos estudantes, é possível inferir que o entendimento da maioria é de inviabilidade, os professores foram unânimes em associar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio (NEM) a uma proposta meritocrática e tecnicista, que desqualifica a educação pública e precariza as condições do trabalho docente.

Em conformidade com a análise dos dados obtidos nas entrevistas com os professores, a proposta de integração curricular é compreendida no âmbito das representações sociais docentes, como uma regulamentação sustentada por princípios utilitários de uma lógica pragmático-instrumental. Sob essa perspectiva, a ênfase atribuída ao domínio das competências básicas em Língua Portuguesa e Matemática é percebida como um movimento intencional que privilegia determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras, revelando um processo de restrição e esvaziamento da abrangência das disciplinas das Humanidades na educação básica. Assim, os professores interpretam a Reforma do Ensino Médio como uma proposta orientada à instrumentalização do aluno para o mundo do trabalho, em detrimento de uma formação crítica, integral e emancipadora.

Diante desse panorama, evidencia-se a necessidade de um olhar mais atento e comprometido por parte dos órgãos responsáveis pela formulação e implementação das políticas educacionais. Tal representação confirma o que Freire (2011) denominava de coerência entre o discurso e a prática, destacando que a práxis educativa deve articular criticamente o contexto político e social às ações pedagógicas cotidianas.

Os dados analisados evidenciam que os professores compreendem a atual reforma educacional como um arranjo político orientado à desqualificação da educação pública, e na transformação do ensino em procedimentos mecânicos, guiados por manuais e protocolos com ênfase na mensuração de resultados e cumprimento de metas, em detrimento da formação crítica e reflexiva.

A desvalorização das Ciências Humanas destaca-se como eixo central dessa crítica, sendo associada a um projeto de esvaziamento de uma área do conhecimento historicamente comprometida com a formação cidadã e o desenvolvimento do pensamento crítico. Diante desse cenário, os professores reivindicam escuta qualificada e participação efetiva na construção de políticas que reafirmem os princípios democráticos da escola pública brasileira.

Concordamos inteiramente com Paulo Freire acerca da coerência entre a opção declarada e a prática, como exigência para educadores críticos, pois é a prática que define a eficácia e o sentido das ações educacionais (FREIRE, 2011, p. 16).

Nesse sentido, a coerência entre opção política declarada e prática docente é inegociável, pois é a prática que avalia o discurso, e não o contrário. Para isso, faz-se necessário que “a transformação da indignação ou do desejo se opere, permitindo que a ciência se torne mais segura de si mesma e ancorada nos fatos” (MOSCOVICI, 2011, p. 562). Assim, a prática docente pode tanto reproduzir a ideologia dominante quanto confrontá-la e revelar suas contradições.

7 Considerações Finais

As considerações finais aqui apresentadas não devem ser encaradas como conclusões definitivas, mas sim como uma contribuição significativa para o campo de pesquisa sobre o tema em questão. A complexidade das políticas educacionais, as dinâmicas sociais em constante transformação e a diversidade de perspectivas demandam uma análise contínua e aprofundada das questões abordadas.

As análises realizadas oferecem direções para pesquisas futuras, que poderão explorar mais profundamente aspectos específicos, ampliar a amostra de participantes ou investigar outras dimensões do tema. É crucial que estudos futuros considerem a diversidade de contextos e realidades educacionais, levando em conta as particularidades locais, as especificidades das diferentes disciplinas e as perspectivas dos diferentes sujeitos sociais envolvidos no processo educativo. Uma abordagem ampla e contextualizada possibilitará uma compreensão mais aprofundada dos desafios presentes nas políticas educacionais.

A análise documental predominante também denuncia a desconexão entre as prescrições normativas e as realidades práticas, evidenciando o desafio de promover uma formação crítica diante do avanço de uma lógica produtivista e gerencial. À luz dessas reflexões, torna-se evidente que as reformas, embora legitimadas pelo discurso da inovação e da qualidade, configuram um redirecionamento das finalidades da educação, exigindo posicionamentos críticos dos sujeitos envolvidos no processo formativo.

Assim, compreendendo o papel das políticas educacionais para a construção de um projeto societário democrático e emancipatório, almejamos que esta pesquisa contribua para a reflexão sobre o papel das Ciências Humanas na educação básica e para a formulação de políticas educacionais alinhadas com as necessidades da sociedade contemporânea.

Os resultados apontam para representações marcadas por percepções ambíguas: ao mesmo tempo em que os professores demonstram compromisso profissional, evidenciam sentimentos de desvalorização e tensões vividas no cotidiano escolar frente às reformas. Destaca-se, em particular, a percepção de marginalização das Ciências Humanas, associada à crescente preocupação com o tecnicismo e a meritocracia presentes nas políticas curriculares. Os docentes interpretam que essas mudanças tendem a instrumentalizar o ensino, priorizando demandas do mercado de trabalho em detrimento de uma formação crítica e emancipatória.

Outro ponto a ser destacado refere-se à flexibilização dos itinerários formativos, compreendida pelos professores como uma estratégia que tende a reduzir o espaço destinado às

Humanidades, limitando o desenvolvimento do pensamento crítico, a reflexão social e a construção da identidade cultural e histórica.

Esses achados evidenciam, portanto, a centralidade das Ciências Humanas para a formação de sujeitos historicamente situados, capazes de compreender e intervir na realidade.

É importante ressaltar que esta pesquisa apresenta limitações, como o recorte territorial restrito à cidade de João Pessoa-PB e o número de seis participantes decorrente do contexto excepcional em que a pesquisa foi desenvolvida (período da pandemia de COVID-19), o que restringe a generalização dos resultados. No entanto, os dados obtidos permitem apontar implicações relevantes, tanto práticas quanto teóricas.

Do ponto de vista prático, a escuta ativa dos professores e a consideração de suas percepções podem subsidiar políticas curriculares mais democráticas, promover a valorização do trabalho docente e reforçar a presença das Ciências Humanas no currículo.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa contribui para o entendimento das representações sociais como formas de significação que se organizam em torno de núcleos de sentido compartilhados, revelando tensões entre discursos normativos e práticas escolares.

Estudos posteriores poderiam ampliar a amostra de participantes, explorar outros contextos regionais e investigar dimensões adicionais da percepção docente sobre as reformas. Tais investigações poderiam aprofundar o diálogo entre as representações sociais e as políticas educacionais, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de propostas curriculares mais inclusivas.

Os achados reforçam a importância de políticas públicas comprometidas com a valorização da escola pública, a formação integral dos estudantes e a centralidade das Ciências Humanas no currículo. Espera-se que esta pesquisa sirva como ponto de partida para reflexões contínuas sobre a relação entre formação docente, políticas curriculares e os desafios contemporâneos da educação básica, incentivando a construção de um projeto educativo orientado por princípios democráticos, emancipatórios e socialmente referenciados.

Reforçamos a necessidade de criação de um novo projeto educacional que valorize a formação crítica dos estudantes, melhore as condições de trabalho dos professores e acentue a centralidade das Ciências Humanas no currículo. Além das mudanças curriculares almejadas, é fundamental aumentar os investimentos e implementar um conjunto de medidas, incluindo a formação inicial e continuada dos professores.

Destacamos ainda a necessidade de um debate amplo sobre as reformas educacionais, que considere a diversidade de contextos e as perspectivas dos diversos atores envolvidos no processo educativo, tendo em vista que as políticas educacionais devem ser formuladas de maneira participativa, com a escuta ativa de professores, estudantes, pais e demais membros da comunidade escolar, garantindo transparência e legitimidade nas decisões. Torna-se imprescindível considerar as vozes e as experiências dos professores, que ocupam um lugar central na materialização das reformas e na mediação entre as políticas e a prática educativa.

Por fim, esperamos que esta pesquisa sirva como ponto de partida para futuras reflexões e para o aprofundamento das investigações sobre as representações sociais no campo da educação.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.



ADRIÃO et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de sistemas de ensino por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 799-818, 2009.

ADRIÃO, T. M. F. (Coord.) **“Sistemas apostilados de ensino” e municípios paulistas: o avanço do setor privado sobre a política educacional local**. Projeto de pesquisa, 2010.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Retratos da escola**. Vol. 3, n. 4 (jan./jun. 2009), p. 107-116, 2009.

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, 2018.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: **Anpae**, p. 28-33, 2018.

ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 1, n. 1, p. 119-131, 2007.

ANPED. **Ofício Nº 1 de 2015**. Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Rio de Janeiro: 2015. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf. Acesso em: 24 jan. 2019.

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

APPLE, M. W.; BEANE, J. A. O argumento por escolas democráticas. In: **(orgs). Escolas Democráticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ARROYO, MIGUEL G. **Currículo, território em disputa / Miguel G. Arroyo**. – 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 1105-1126, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

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

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



BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Lei n. 13.415/2017 que trata da reforma do ensino médio. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Organização de Fernando Cassio. São Paulo: Boitempo, 2019.

FREIRE P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

FRIGOTTO, G. Reforma de ensino médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **ANPED na Rede**, 22 set. 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra> . Acesso em: 10 agosto 2020.

GIROUX, Henry et al. **Educação, direitos sociais e políticas públicas**: práticas, críticas e utopias. Salvador: EDUFBA, 2022.

HALL, Joan Kelly. Classroom interaction and language learning. **Ilha do Desterro**: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies, n. 41, p. 17-39, 2001.

JODELET, Denise. **Las representaciones sociales: un campo en expansión**. Jodelet D, compilador. Les representatios sociales. Presses Universitaires de France, 1989.

JODELET, Denise. **Representações Sociais e mundos de vida**. Tradutora Lilian Ulup. Paris: Éditions des archives contemporaines. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017.



JODELET, Denise. **Representações Sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, JF de; TOSCHI, Mirza Seabra. Elementos para uma análise crítico-compreensiva das políticas educacionais: aspectos sociopolíticos e históricos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, p. 145-166, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **A Invenção da Sociedade: sociologia e psicologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Crônica dos anos errantes**. Mauad Editora Ltda, 2005.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 109–129, 2017.
DOI: 10.22420/rede.v11i20.760. Disponível em:
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>.

NOGUEIRA, Conceição. **Análise do discurso**. Braga: Centro de Estudos Educação e Psicologia (CEEP), 2001.

NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: educa, 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e na América Latina**. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, 2018.

RAVITCH, Diana. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **El curriculum: una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Morata, 1995.



SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024):** por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, v. 2, p. 77-91, 1992.

