

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE**  
**FORMADORES**

GABRIEL RIBEIRO SILVA

**EDUCAÇÃO PÚBLICA SOB AMEAÇA: O AVANÇO DAS EMPRESAS NAS**  
**DECISÕES SOBRE O CURRÍCULO E NA AUTONOMIA DOCENTE**

SÃO PAULO

2025

GABRIEL RIBEIRO SILVA

**EDUCAÇÃO PÚBLICA SOB AMEAÇA: O AVANÇO DAS EMPRESAS NAS  
DECISÕES SOBRE O CURRÍCULO E NA AUTONOMIA DOCENTE**

Trabalho final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de mestre profissional em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Maria Saul.

SÃO PAULO

2025

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Ana Maria Saul (orientadora)

---

Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos

---

Profa. Dra. Denise Regina da Costa Aguiar

---

Profº Dr. Alexandre Saul (membro honorário)

*Dedico esta pesquisa a todos os educadores engajados e críticos, em especial aos docentes da rede municipal de Santana de Parnaíba, com quem tenho o privilégio de aprender a cada dia. Também dedico esta pesquisa ao professor Alexandre Saul, que, infelizmente, nos deixou precocemente. Expresso minha profunda gratidão, pois suas sugestões e orientações foram fundamentais para a concretização deste trabalho.*

## **AGRADECIMENTOS**

Esta pesquisa é resultado de um grande esforço, tanto individual quanto coletivo. Individual, pelo meu desejo incessante de buscar e aprender; coletivo, por todas as pessoas que passaram pelo meu caminho e me ajudaram a estar aqui. Cursar um mestrado é a realização de um sonho, e por isso, agradeço ao Formep, ao secretário Humberto Silva e à PUC-SP pela oportunidade concedida.

Agradeço à minha mãe, Sonia dos Santos Ribeiro, que me deu a vida. Tenho orgulho de ser filho de uma mulher preta e baiana, que veio para São Paulo ainda jovem, ao lado de meus avós, em busca de uma vida melhor. Sou imensamente grato pelo apoio que ela me deu para que eu pudesse estudar durante minha juventude.

Meu agradecimento também ao amigo e professor Célio Barbosa, que foi meu professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Ele me apresentou à poesia e à literatura, à palavra que toca, sente e transforma! Foi com ele que minha consciência despertou para a criticidade, e sou muito grato por isso.

Agradeço à minha companheira, Aline Boiago; sem você, eu não teria realizado o sonho de cursar um mestrado. Sou grato por todo o seu apoio e presença!

Agradeço ainda a todos os professores que passaram por minha vida. Mesmo aqueles que, por vezes, reproduziram desigualdades e preconceitos em sala de aula, pois vocês foram espelhos que me ajudaram a me tornar um professor melhor. E, especialmente, sou grato aos professores Silmara de Campos, Ana Corti e Denizart Fazio que me apoiaram ao longo dessa jornada.

Aos meus colegas da turma XIII, agradeço pela partilha de saberes e aprendizagens, em especial para minha amiga Carol Almeida que teve a paciência de me aguentar durante todos os semestres. Aos professores do Formep, meus sinceros agradecimentos.

Agradeço aos professores Alexandre Saul, Laurizete Passos e Denise Aguiar, membros da Banca de Defesa, pelas contribuições ao meu trabalho. Estendo minha profunda gratidão à minha orientadora, professora Ana Maria Saul; é uma honra ter sido seu orientando. Minha escolha de ingressar na PUC-SP foi motivada por sua trajetória acadêmica e pelo trabalho desenvolvido na Cátedra Paulo Freire.

(...)

*Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.*

*A educação autêntica, repitamos não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. (...)*

*Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui.*

*(Freire, 1968/2020a)*

## RESUMO

SILVA, Gabriel Ribeiro. **Educação pública sob ameaça**: o avanço das empresas nas decisões sobre o currículo e na autonomia docente. Trabalho Final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o currículo, a formação de professores e a autonomia docente na rede municipal de Santana de Parnaíba, cuja política educacional se pauta pela terceirização de funções pedagógicas estratégicas, mediante a contratação de empresas privadas responsáveis pela assessoria pedagógica, pelo provimento de materiais didáticos e pela formação de professores e gestores. O objetivo geral deste estudo é examinar de que forma a prática pedagógica e a autonomia de docentes do Ensino Fundamental - Anos Iniciais - são afetadas pela utilização de materiais apostilados e pela formação de professores desenvolvida por empresas privadas na rede municipal. A questão norteadora desta pesquisa foi: De que maneira as intervenções de empresas privadas no currículo e na formação docente afetam a autonomia e a prática pedagógica de professores da rede municipal de ensino de Santana de Parnaíba? Esta pesquisa é de natureza qualitativa, e utilizou para a produção de dados, análise de documentos e entrevistas semiestruturadas. Os principais autores que embasam este estudo foram Adrião (2009a, 2009b, 2018, e 2022), Freitas (2012, 2014 e 2018) Arroyo (2013), Paraíso (2023), Saul (2021) Saul e Saul (2016, 2018 e 2022) e Freire (2011, 2015, 2016a, 2020a, 2020b e 2021). O estudo aponta para a necessidade de reorientar as políticas educacionais locais, valorizando os saberes docentes, a autonomia, a realidade concreta dos educandos, a história local e promover formações continuadas críticas e rompendo com práticas instrucionistas. A partir dessa mudança será possível consolidar um currículo que não aprisione, mas emancipe - tornando-se um instrumento de transformação social. Desse modo, as categorias da trama conceitual centrada no currículo, apresentadas por Ana Maria Saul e Alexandre Saul (2018), são fundamentais para a construção de um currículo crítico-emancipatório, tanto para o presente quanto para o futuro.

**Palavras-chave:** Empresas privadas na educação; currículo crítico-emancipatório; formação de professores; autonomia docente.

## ABSTRACT

SILVA, Gabriel Ribeiro. **Public education under threat**: the advance of companies in decisions about the curriculum and teacher autonomy. Final Paper (Professional Master's Degree in Education: Training of Trainers) - Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2025.

This study focuses on the curriculum, teacher education, and professional autonomy within the municipal school system of Santana de Parnaíba. The local educational policy is characterized by the outsourcing of strategic pedagogical functions through the contracting of private companies, which are entrusted with responsibilities such as pedagogical consultancy, the provision of instructional materials, and the training of both teachers and school administrators. The general aim of this study is to examine how the pedagogical practice and autonomy of elementary school teachers are affected by the use of handouts and teacher training developed by private companies in the municipal network. The guiding question of this research was: How do the interventions of private companies in the curriculum and teacher training affect the autonomy and pedagogical practice of teachers in the Santana de Parnaíba municipal school system? This research is qualitative in nature and used document analysis and semi-structured interviews to produce the data. The main authors behind this study were Adrião (2009a, 2009b, 2018, and 2022), Freitas (2012, 2014 and 2018) Arroyo (2013), Paraíso (2023), Saul (2021) Saul and Saul (2016, 2018 and 2022) and Freire (2011, 2015, 2016a, 2020a, 2020b and 2021). The study points to the need to reorient local educational policies, valuing teaching knowledge, autonomy, the concrete reality of the students, local history and promoting critical continuing education and breaking with instructional practices. With this change, it will be possible to consolidate a curriculum that does not imprison, but emancipates - becoming an instrument of social transformation. In this way, the categories of the conceptual framework centered on the curriculum, presented by Ana Maria Saul and Alexandre Saul (2018), are fundamental for the construction of a critical-emancipatory curriculum, both for the present and for the future.

**Keywords:** Private companies in education; critical-emancipatory curriculum; teacher training; teacher autonomy.



## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1: Quantidade de alunos por segmento da Educação Básica.	41
TABELA 2: Valores investidos de Santana de Parnaíba com a editora Opet.	41
TABELA 3: Valores investidos de Santana de Parnaíba com o Sefe.	59

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Pesquisas correlatas.	30
QUADRO 2: Documentos analisados na pesquisa.	35
QUADRO 3: Roteiro da entrevista semiestruturada.	63
QUADRO 4: Eixos e as categorias freireanas.	67
QUADRO 5: Avaliação crítica do currículo municipal de Santana de Parnaíba.	79

## LISTA DE SIGLAS

<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>PPP</b>	Parceria Público-Privada
<b>PUC-SP</b>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
<b>PAESP</b>	Programa de Avaliação das Escolas de Santana de Parnaíba
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>FE-Unicamp</b>	Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
<b>FE-UFGM</b>	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>IAS</b>	Instituto Ayrton Senna
<b>FL</b>	Fundação Lemann
<b>Sabesp</b>	Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo
<b>Sefe</b>	Sistema Educacional Família e Escola
<b>MBL</b>	Movimento Brasil Livre
<b>PT</b>	Partido dos Trabalhadores
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>Saeb</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>Saresp</b>	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>HTPC</b>	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1: PRIMEIRAS PALAVRAS.....</b>	<b>14</b>
1.1 Currículo, autonomia docente e formação de professores.....	14
1.2 Trajetória profissional.....	17
1.3 A origem de um problema: o berço dos bandeirantes.....	19
1.4 Justificativa.....	22
1.5 Objetivos.....	26
1.6 Geral.....	26
1.7 Específicos.....	26
<b>CAPÍTULO 2: MAPEANDO DIÁLOGOS: ENCONTRO DE PESQUISAS COM MINHA PROBLEMÁTICA.....</b>	<b>29</b>
2.1 Pesquisas correlatas.....	29
2.2 Referencial teórico.....	34
2.3 Currículo: um território em disputa.....	36
2.4 Empresas privadas na educação pública.....	38
2.5 O educador como ser dialógico e inacabado.....	43
2.6 O educador deve ser neutro?.....	46
2.7 Autonomia e prática pedagógica em Paulo Freire.....	47
2.8 O conceito de medo em Paulo Freire.....	50
2.9 Desafios atuais da formação continuada de professores.....	52
<b>CAPÍTULO 3: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>57</b>
3.1 As implicações curriculares de Santana de Parnaíba.....	57
3.2 Abordagem da pesquisa.....	61
3.3 Procedimentos e instrumentos.....	62
3.4 Sujeitos da pesquisa.....	65
3.5 Procedimentos de análise dos dados.....	66
<b>CAPÍTULO 4: ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>67</b>
4.1 O papel da apostila do Sefe no planejamento e na prática pedagógica.....	68
4.2 Divergência entre os conteúdos propostos e a realidade dos educandos.....	69

4.3 Liberdade docente e imposição do material didático.....	71
4.4 Comparação entre o material Sefe e o Currículo em Ação.....	72
4.5 Estratégias docentes diante das limitações dos materiais.....	75
4.6 Formação continuada da Opet: entre ideal e frustração.....	76
4.7 As possibilidades de mudança: ainda é tempo de esperar.....	77
<b>ÚLTIMAS PALAVRAS.....</b>	<b>81</b>
5.1 Resultados atingidos.....	81
5.2 Tensões e disputas na educação pública.....	82
5.3 O currículo do amanhã.....	85
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>88</b>
<b>APÊNDICE A: ENTREVISTA MARROM.....</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE B: ENTREVISTA AZUL.....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE C: ENTREVISTA LILÁS.....</b>	<b>110</b>
<b>ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXO B: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (Nº 7.801.842).....</b>	<b>128</b>

*Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída.*

*(Freire, 2016b, p. 14-15)*

## **CAPÍTULO 1: PRIMEIRAS PALAVRAS<sup>1</sup>**

Esta pesquisa é resultado das minhas experiências pessoais e profissionais, bem como das aprendizagens acumuladas ao longo da minha trajetória, que me permitiram refletir sobre os temas educacionais que me acompanharam até este momento. A introdução será composta pelos seguintes subtítulos: currículo, autonomia docente e formação de professores; trajetória profissional; origem de um problema; justificativa e objetivos. Posteriormente, discutiremos as pesquisas correlatas, o referencial teórico e os procedimentos metodológicos.

### **1.1 Currículo, autonomia docente e formação de professores<sup>2</sup>**

Esta pesquisa tem como propósito compreender as conexões entre o currículo, formação de professores e a autonomia docente no Ensino Fundamental nos Anos Iniciais - diante da atuação de empresas privadas na educação pública, especialmente no contexto da rede municipal de Santana de Parnaíba, no estado de São Paulo. O foco recai sobre os efeitos da utilização de materiais apostilados e das formações continuadas promovidas por essas empresas, buscando examinar de que forma essas intervenções afetam a prática pedagógica e a autonomia dos docentes.

A pesquisa também se propõe a denunciar as empresas nas decisões sobre

---

<sup>1</sup> Parte da introdução será escrita em 1ª pessoa do singular por causa da minha trajetória profissional e pessoal.

<sup>2</sup> Nesta pesquisa, entende-se por formação de professores a formação continuada oferecida na rede municipal de ensino de Santana do Parnaíba.

currículo, à formação continuada de professores e à autonomia docente e a anunciar a adoção de um currículo crítico-emancipatório como possibilidade concreta de mudança. Como aponta Freire (2020a), a denúncia expressa a problematização da realidade opressora e a necessidade de sua superação.

Freire (2020a, p. 108) ressalta que a denúncia representa a possibilidade de superar a palavra inautêntica, “com que não se pode transformar a realidade”. É nesse contexto que o autor afirma que a palavra inautêntica “é uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação” (Freire, 2020a, p. 108). A denúncia deve estar articulada à práxis e comprometida com a construção de uma nova realidade.

[...] A criação da nova realidade, tal qual indicada na crítica precedente, não pode esgotar o processo de conscientização. A nova realidade deve ser tomada como objeto de uma nova reflexão crítica. Considerar a nova realidade como alguma coisa na qual não seja possível tocar representa uma atitude tão ingênua e reacionária quanto afirmar que a antiga realidade é intocável (Freire, 2016a, p. 57).

O currículo constitui um território em permanente disputa, atravessado por tensões de natureza política e ideológica. As diferentes tendências pedagógicas e curriculares revelam uma constante disputa de projetos, cujas mudanças são determinadas pelas políticas educacionais — sejam elas conservadoras ou progressistas. Nesse sentido, como sintetiza Paraíso (2023, p. 7), “currículo é sempre um território disputado”.

O currículo - entendido como um conjunto de aprendizagens oportunizadas no ambiente escolar - é o coração da escola. É ele que faz a escola pulsar, sonhar, desejar, planejar, discutir, disputar, lutar, fazer alianças, decidir, conquistar, ensinar, possibilitar o aprender (Paraíso, 2023, p. 7).

Paraíso (2023) assevera que o currículo é o coração da escola. Na biologia, o coração é um órgão vital, pois bombeia sangue por todo o corpo, ou seja, ele pulsa vida. Da mesma forma, o currículo é um documento que dá vida à escola; o currículo não se limita a selecionar os conteúdos principais a serem ensinados, mas deve também atender às particularidades de uma unidade escolar, como as demandas sociais, de gênero e raciais. O currículo é um órgão que precisa “bombear sangue” para todos os setores da escola. Todos precisam se identificar com ele, e é justamente esse o desafio e a complexidade de um currículo.

Na leitura de Saul (2016, p. 109), o currículo, sob a ótica freireana, não se restringe a uma lista de conteúdos ou prescrições formais: ele é “a política, a teoria e

a prática do que-fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora". Assim, Freire nos provoca a enxergar o currículo como um território vivo, atravessado por disputas e esperanças, que vai muito além das concepções tecnicistas e se projeta como possibilidade de reinvenção e transformação da realidade.

Ao refletir sobre a formação docente, Freire (2011) defende que ela se constitua como um processo crítico, ético e político, distante das perspectivas meramente tecnicistas. A construção da autonomia docente não é um processo instantâneo ou isolado, mas resulta de um percurso formativo contínuo, desenvolvido no exercício cotidiano da prática pedagógica. Ao tomar decisões relacionadas ao planejamento, às metodologias, às formas de avaliação e à relação com os educandos, o educador vai constituindo sua autonomia (Freire, 2011).

Freire (2011) aborda a formação docente como um processo que deve ultrapassar os limites do mero treinamento técnico, incorporando dimensões éticas e políticas. O autor defende que a formação dos professores deve promover tanto a autonomia, quanto a responsabilidade de educadores e educandos, compreendendo-os como sujeitos históricos, críticos e comprometidos com a transformação da realidade.

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar "virgem" do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas "intrigas" não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos (Freire, 2011, p. 29).

O papel do docente não se limita à simples transmissão de conteúdos prontos, mas envolve a criação de situações problematizadoras que estimulem a reflexão crítica e a construção do conhecimento de forma autônoma e significativa. Como afirma Freire (2011, p. 33), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Nesse sentido, o autor evidencia que a educação libertadora se realiza na medida em que o ensino se transforma em um ato coletivo de investigação e descoberta.

A análise crítica dos efeitos da atuação de empresas privadas no currículo, na autonomia docente e na formação de professores busca reafirmar a centralidade da escola como espaço de resistência, criação e transformação social. Nesse sentido, a pesquisa parte do princípio de que o currículo não deve ser imposto de forma



uniforme e descontextualizada, mas, sim, construído coletivamente, em diálogo com os sujeitos escolares e com as demandas históricas e sociais do território.

## 1.2 Trajetória profissional

Apresento, a seguir, uma síntese da minha constituição docente, marcada pela trajetória profissional e prática pedagógica na rede municipal de Santana de Parnaíba. Iniciei meu percurso nessa rede em 2018, atuando como auxiliar de sala na Educação Infantil. Concluí a graduação em Pedagogia em 2020 e, em 2022, ingressei como professor efetivo por meio de concurso público.

Busco compartilhar essa experiência significativa na minha formação com meus alunos, a partir dos valores que construí criticamente ao longo da vida, mas, também, ressignificando-os para que eles possam questionar a realidade em que vivem, sem deixar de sonhá-la e transformá-la. Minha prática docente é motivada por um ideal de educação<sup>3</sup> que ainda não se realizou, mas, assim como aconteceu comigo, tento fazer a diferença na sala de aula.

Na rede de ensino, onde desenvolvo minha prática docente, é obrigatório iniciarmos todas as aulas com a leitura de uma história, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental nos Anos Iniciais. Costumo começar as primeiras aulas do dia (geralmente de Língua Portuguesa) com a leitura de uma fábula. As fábulas, além de transmitir valores e lições morais, trazem uma crítica social, abordando temas do nosso cotidiano.

Após a leitura, abro espaço para uma discussão intencional com os alunos, incentivando-os a compartilhar suas próprias experiências de vida, seja em relação à família, amigos ou situações do cotidiano. Esse diálogo favorece a reflexão sobre as experiências vivenciadas, permitindo que os educandos ganhem consciência de si e do mundo ao seu redor, conectando-se com a realidade em que estão inseridos.

Num primeiro momento, a realidade não se apresenta aos homens como objeto que a consciência crítica deles pode conhecer. Em outros termos, na aproximação espontânea do homem em relação ao mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. Nesse âmbito da espontaneidade, o homem, ao aproximar-se da realidade, faz simplesmente a experiência da realidade na qual se encontra, e que ele investiga (Freire, 2016a, p. 56).

A partir dessas discussões com os alunos, desenvolvo atividades

---

<sup>3</sup> Para mim, o sonho consiste em uma educação pública de qualidade para todos, aquilo que Paulo Freire denominaria de inédito viável, ou seja, a utopia de uma sociedade mais justa.

contextualizadas, de modo a trazer maior significado ao aprendizado dos alunos. Shor (2021) descreve algumas características de um professor comprometido com seus alunos.

Em sala de aula, tenho necessidade de engenho criativo para ajustar a pedagogia a cada novo grupo de alunos. No início de cada curso, tenho que começar uma série de exercícios que desenvolvam a alfabetização crítica dos alunos, ao mesmo tempo que desenvolvam meu conhecimento dos alunos. Se aprendo logo os temas e palavras-chave a partir de sua consciência, tenho então que problematizar esse material a fim de que eles e eu possamos adquirir uma avaliação sistemática sobre ele. Estou me referindo a situar a alfabetização crítica dentro dos temas e da linguagem dos alunos [...] (Freire; Shor, 2021, p. 197).

No início dos anos 2000, o município de Santana de Parnaíba municipalizou a Educação Básica, assumindo a responsabilidade pela Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio. Ao longo do tempo, o município fez investimentos significativos na infraestrutura das escolas, de modo que todas as unidades de ensino da rede seguem um padrão. Isso inclui a disponibilização de materiais pedagógicos, como apostilas, recursos multimídia e chromebooks, tanto para os alunos quanto para os professores.

No que diz respeito às avaliações educacionais nos Anos Iniciais, Finais e no Ensino Médio, são aplicadas provas mensais pelos professores titulares e especialistas, além das provas globais, que abrangem todas as disciplinas. Também são realizadas avaliações estaduais e nacionais, como o Saeb<sup>4</sup> que substituiu a Prova Brasil e o Provão Paulista<sup>5</sup>, voltada ao Ensino Médio. Vale ressaltar que, nessa rede de ensino, as avaliações são predominantemente somativas, baseadas no sistema de notas.

Na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além das provas somativas, também são aplicadas avaliações diagnósticas, que, embora padronizadas, não possuem valor de nota. Além disso, a rede implementou o Programa de Avaliação das Escolas de Santana de Parnaíba (PAESP), que consiste em simulados para treinar os alunos para as avaliações oficiais. Esses simulados são realizados desde os Anos Iniciais até o Ensino Médio.

O Programa de Avaliação Externa das Escolas de Santana de Parnaíba - P.A.E.S.P. é uma política pública municipal de avaliação externa, tem como objetivo identificar as habilidades adquiridas pelos estudantes e quais estratégias de ensino precisam ser implementadas, com o objetivo de

<sup>4</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) constitui um conjunto de avaliações externas com a finalidade de diagnosticar e monitorar a qualidade da Educação Básica no Brasil.

<sup>5</sup> O Provão Paulista é uma avaliação seriada que oferece vagas em universidades estaduais de São Paulo para estudantes do Ensino Médio da rede pública paulista.

melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem. O processo de avaliação de aprendizagem possibilita que os professores analisem o nível de conhecimento dentro de cada turma, monitorem o progresso de desenvolvimento dos estudantes, orientem seu trabalho e promovam ações pedagógicas necessárias. Para tanto, é fundamental que essa atividade faça parte do processo educacional e seja uma prática permanente no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o programa também verificará o impacto da formação docente no desempenho dos estudantes e prepará-los para as avaliações oficiais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (Brasil, 2024, 223).

O currículo municipal de Santana de Parnaíba ainda faz um adendo importante sobre as avaliações internas e externas:

É importante notar que, embora as avaliações externas forneçam benefícios significativos, é crucial considerar uma abordagem equilibrada, evitando uma ênfase excessiva em testes padronizados e levando em conta a diversidade de estilos de aprendizado e formas de avaliação. Ademais, além da análise de dados, a formação continuada dos docentes é imprescindível, na medida que promove reflexão do fazer pedagógico reverberando na aquisição de competências e evolução da aprendizagem (Brasil, 2024, p. 224).

Com base em minha experiência profissional, percebo as problemáticas presentes na rede de ensino em que atuo, tanto nas diretrizes quanto na prática pedagógica dos docentes.

### **1.3 A origem de um problema: o berço dos bandeirantes**

Sobre o contexto de Santana de Parnaíba, cabe destacar que se trata de uma cidade histórica localizada a “40 km de São Paulo, na microrregião de Osasco” (Brasil, 2024). Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o censo de 2022 registrou uma população residente de 154.105 pessoas. Em relação à escolarização de crianças de 6 a 14 anos, o censo de 2010 apontou uma taxa de 97,3%.

Historicamente, o município ocupou uma posição estratégica para os bandeirantes na exploração das terras brasileiras, devido ao rio Tietê que atravessa a cidade. Souza (2007) observa que houve um processo de construção da mitologia dos bandeirantes<sup>6</sup>, visando transformá-los em heróis nacionais.

Surgida no primeiro século de povoamento, em 1580, Santana de Parnaíba se destaca como vila colonial por volta de 1620 como um dos pontos mais importantes de partida das bandeiras em virtude de sua localização estratégica às margens do Rio Tietê e da antiga rota de penetração para os sertões de Mato Grosso e Goiás. Essa primeira atividade de significado econômico mais amplo manteve-se durante quase um século, propiciando o

<sup>6</sup> No centro de Santana de Parnaíba, há um monumento aos bandeirantes, inaugurado em 2006.

desenvolvimento de um comércio que fez da vila importante pousada, bem como centro de oferta de tropas de muare para o transporte de cargas (Magnani, 2009, p. 2).

O autor também destaca o passado idealizado por alguns moradores antigos, afirmando que "o parnaibano é bandeirante, minha mulher é dos Bueno, bandeirante" (Magnani, 2009, p. 8). Apresento o hino municipal para ilustrar a idealização da cidade em relação aos bandeirantes.

Santana de Parnaíba/Berço de heróis consagrados/Cidade dos bandeirantes/Deste solo muito amado/Com orgulho festejamos/O dia dos bandeirantes! Salve! Anhanguera, Borba Gato, Fernão e Suzana Dias/Bravos heróis do passado! Daqui partiram as bandeiras/Por rincões ignorados/Levando no peito a cruz/Nos lábios o nome amado/De Santana de Parnaíba/Essa terra alvissareira. Viva! Esses homens destemidos/Vivam todos que engrandeçam/Nossa terra brasileira! (Brasil, 1986/2024).

Os conteúdos pedagógicos dessa rede municipal são desenvolvidos pela empresa Grupo Educacional Opet e Sefe (Sistema Educacional Família e Escola), de Curitiba - estado do Paraná, responsável tanto pela formação dos professores e gestores - quanto pela produção das apostilas conteudistas utilizadas ao longo do ano em todos os segmentos da Educação Básica.

A política educacional de Santana de Parnaíba reflete um contexto peculiar em que se observa um embate entre concepções divergentes de educação. De um lado, há uma tendência à mecanização do ensino, com ênfase na transmissão padronizada de conteúdos com o sistema de apostilas da editora Opet/Sefe, como expressa o documento: "[...] material didático pedagógico, impresso em cadernos coloridos, contendo teoria e exercícios, para servir de apoio pedagógico ao Ensino Infantil, Ensino Fundamental (ciclos I e II) e Ensino Médio (Lotes 03)" (Tribunal de Contas do estado de São Paulo, 2015).

Por causa da padronização do ensino, observa-se uma aproximação aos princípios da teoria tradicional tecnicista (Paraíso, 2023). De outro, surge a necessidade de uma educação voltada para a humanização, que reconheça os educandos como agentes ativos do processo educativo e promova a reflexão crítica.

O Sefe é responsável pela elaboração dos conteúdos das apostilas voltadas às três etapas da Educação Básica, enquanto a editora Opet atua na assessoria pedagógica, na formação do corpo docente e na capacitação da equipe gestora. Cumpre destacar que o Sefe integra o grupo editorial da própria Opet, o que revela a articulação entre produção de materiais e serviços de apoio pedagógico.

Segundo o Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, o primeiro contrato

com essas empresas foi firmado em 2015: a Opet, com o valor de R\$ 2.928.200,00 (dois milhões, novecentos e vinte e oito mil e duzentos reais), e o Sefe, com o valor de R\$ 7.489.450,00 (sete milhões, quatrocentos e oitenta e nove mil, quatrocentos e cinquenta reais).

A Editora Opet nasceu em Curitiba no ano de 1993. Na época, ela era uma pequena unidade editorial responsável pela produção dos livros e apostilas utilizados pelos estudantes e professores do colégio e dos cursos técnicos oferecidos pelo Grupo Educacional Opet na capital paranaense (Editora Opet, 2025).

A editora Opet expandiu sua atuação no mercado educacional e, atualmente, está presente em 17 estados brasileiros e no Distrito Federal.

Hoje, a Editora Opet atua com dois selos educacionais: Opet Soluções Educacionais, dirigido às escolas privadas, e Sefe, voltado às escolas públicas. Juntos, os dois selos chegam a 340 mil estudantes e a dezenas de milhares de professores de 17 Estados e do Distrito Federal, que recebem livros, formações pedagógicas, coleções e ferramentas tecnológicas para uma educação humana, relevante e cidadã. Um trabalho que também propõe uma parceria de valor aos gestores – diretores, mantenedores, secretários de Educação – e também às famílias, que são convidadas a participar do processo educacional (Editora Opet, 2025).

Em relação aos fundamentos teóricos dos conteúdos da editora Opet/Sefe, “partindo dos fundamentos da teoria histórico-cultural, organizamos nossas ações contemplando crianças/estudantes, familiares e as escolas. Estas ações partem das premissas que a criança/adolescente é protagonista de seu processo” (Editora Opet, 2025).

A formação de professores é realizada pela editora Opet - ocorrem geralmente no mês de fevereiro, logo após o feriado de Carnaval. O segundo encontro acontece no final de julho, após o recesso escolar. Cada formação acontece ao longo de dois dias, totalizando quatro dias de formação por ano, sendo que cada encontro aborda uma temática específica. Embora a editora anuncie seus fundamentos teóricos como orientadores desse processo, observa-se que tais formações tendem a assumir um caráter mais instrumental e prescritivo, voltado à aplicação dos materiais didáticos fornecidos, do que propriamente a uma construção coletiva e crítica da prática docente.

Observa-se que a formação oferecida não é contínua ou permanente, limitando-se a esses quatro encontros anuais. Nesse contexto, percebe-se que a editora Opet atende às demandas do “mercado educacional” no município em que atua. Sobre esse aspecto, os autores Saul e Saul (2016, p. 21) destacam:

[...] Finalmente, há também uma face escondida e menos nobre, a “face do negócio”, que se reporta aos vultosos lucros obtidos por empresas com a produção e venda de “pacotes educacionais” a serem assimilados e aplicados pelos professores, a realização de grandes consultorias, a implementação de políticas de avaliação externa em larga escala e outras ações empreendidas no crescente “mercado educacional”, em um cenário de avanço da aliança neoliberal-neoconservadora, em diversos países, a partir da década de 1990.

As formações promovidas pela editora Opet possuem um caráter reducionista e instrucional. Os formadores repassam os conteúdos previamente definidos pela própria editora, utilizando materiais padronizados para cada segmento e etapa da Educação Básica. Observa-se que os formadores também não possuem autonomia para selecionar temas que considerem relevantes para a realidade dos docentes, tampouco há uma consulta prévia aos professores sobre os assuntos que gostariam de discutir durante as formações.

É importante destacar que tais formações carecem de uma dimensão política. Elas se restringem ao direcionamento técnico da prática pedagógica, desconsiderando a conjuntura histórica, social e cultural da rede municipal. Trata-se, portanto, de uma prática pela prática, desprovida de reflexão crítica sobre o contexto local, a escola e a comunidade escolar.

O problema central desta pesquisa pode, portanto, ser expresso na seguinte questão: De que maneira as intervenções de empresas privadas no currículo e na formação docente afetam a autonomia e a prática pedagógica de professores da rede municipal de ensino de Santana de Parnaíba?

#### **1.4 Justificativa**

A justificativa desta pesquisa reside na necessidade de problematizar as relações entre currículo, formação de professores e autonomia docente diante da expansão da influência de empresas privadas na educação pública. Tal movimento, ao subordinar a escola a interesses mercadológicos, desafia a construção de uma prática pedagógica crítica e emancipatória, exigindo resistência, diálogo e reflexão sobre o papel social do currículo.

Adrião e Peroni (2009a) apontam que, em muitos casos, o setor privado não apenas administra, mas também define os conteúdos a serem trabalhados no processo educativo, o que pode ter “graves consequências para a autonomia do trabalho docente e a democratização da educação” (Adrião; Peroni, 2009a, p. 107).

Um exemplo dessa dinâmica pode ser observado na rede municipal de Santana de Parnaíba, na qual os conteúdos do sistema apostilado são fornecidos pelas editoras Opet e Sefe. Nesse cenário, evidencia-se uma contradição: enquanto autores críticos do currículo defendem que ele deve emergir da realidade concreta dos educandos, o material é produzido em outra localidade. Surge, então, uma questão fundamental: seria a realidade de Curitiba — onde se situam as editoras — a mesma de Santana de Parnaíba?

Uma constatação é que os currículos e os livros didáticos são pensados como espaços de saberes, de conhecimentos e de concepções, descolados de ciências da concretude social e política. Sobretudo, descolados dos sujeitos humanos produtores dessas vivências sociais e dos conhecimentos. Estes aparecem em um vazio social, produzidos e reproduzidos, ensinados e aprendidos sem referência a sujeitos, contextos e experiências concretas (Arroyo, 2013, p. 76-77).

Freire (2020a) também ressalta a importância de partir da realidade do educando no processo educativo, salientando que o conhecimento deve ser construído a partir das experiências e vivências concretas dos educandos, para que a aprendizagem faça sentido e contribua para a transformação da realidade.

[...] O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação (Freire, 2020a, p. 120).

O autor ainda salienta a importância de evitar conteúdos sem propósito, afirmando que “[...] jamais [se deve] doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores” (Freire, 2020a, p. 120).

Arroyo (2013) destaca que o currículo não pode ser visto como um espaço neutro, pois é afetado por fatores políticos, econômicos e culturais que, muitas vezes, não refletem as necessidades e realidades dos educandos e educadores. O autor evidencia a importância dos saberes dos educadores e educandos na construção do currículo. O autor aponta que, se esses saberes fossem incorporados ao currículo escolar, poderiam contribuir para visões mais humanizadas tanto da profissão docente quanto do conhecimento dos alunos.

Nesse sentido, “[...] O conhecimento sério, acumulado sobre ambos, se fosse incorporado aos currículos, como pretendem tantos docentes, poderia contribuir para visões mútuas mais realistas” (Arroyo, 2013, p. 73). Essas visões realistas podem ser incorporadas em conteúdos que atendam aos anseios dos educandos, partindo

da concretude de suas realidades, permitindo que os sujeitos superam uma compreensão ingênua e alcancem uma consciência crítica.

A consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais. A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora, e por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada (Freire, 2020b, p. 138).

No pensamento freireano, o processo de conscientização se revela como elemento fundamental na formação crítica dos sujeitos, uma vez que está intrinsecamente vinculado à prática transformadora da realidade. Não se trata de uma consciência superficial, mas de um movimento profundamente enraizado na práxis, que mobiliza o indivíduo a intervir no mundo em que vive.

A conscientização é o teste da realidade. Quanto mais nos conscientizamos, mais "desvelamos" a realidade, e mais aprofundamos a essência fenomênica do objeto diante do qual nos encontramos, com o intuito de analisá-lo. Por essa razão, a conscientização não consiste num "estar diante da realidade" assumindo uma posição falsamente intelectual. Ela não pode existir fora da práxis, ou seja, fora do ato "ação-reflexão". Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser, ou de transformar o mundo, e que é próprio dos homens (Freire, 2016a, p. 56-57).

O currículo escolar se configura como um espaço de disputas políticas e pedagógicas, carregado de intencionalidades que podem levar os sujeitos tanto à reprodução quanto à superação da ingenuidade. Nesse sentido, o poder vigente determina o que será inserido no currículo e com quais finalidades, pois "A escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais" (Arroyo, 2013, p. 13). O autor ainda afirma que:

Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado (Arroyo, 2013, p. 13).

De acordo com Machado (2016) a autonomia, conforme Freire, desenvolve-se a partir da confiança que o sujeito deposita em sua própria trajetória, sendo construída historicamente em diálogo com os princípios de democracia e liberdade. Para a autora, a autonomia está intimamente vinculada à constituição do sujeito e ao exercício democrático, configurando-se como um processo que se edifica na relação com o outro, e não de forma isolada.

Conforme assinala Freire (2011, p. 72) "a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas", ressaltando que



a capacidade de agir de forma crítica e consciente está diretamente vinculada às escolhas realizadas no contexto concreto da ação educativa. A autonomia se configura como um processo dialógico e permanente, essencial para uma prática pedagógica transformadora.

No campo da formação docente, Nóvoa (2009) propõe uma revisão crítica dos modelos tradicionais, enfatizando a necessidade de que a formação se construa no interior da própria profissão. Embora identifique certo consenso discursivo em torno de princípios formativos, o autor denuncia a falta de efetivação nos programas vigentes, uma vez que estes permanecem distantes da realidade cotidiana e da cultura profissional dos professores.

Anos depois, o mesmo autor (Nóvoa, 2017) aprofunda essa análise ao defender a consolidação da formação de professores como formação profissional universitária, articulando teoria, prática e compromisso ético com a docência. Sua crítica incide sobre a ruptura entre universidades e escolas, alertando para o avanço das políticas de privatização do magistério, que contribuem para a desvalorização da docência enquanto profissão fundada em saberes especializados.

Na mesma direção, Gatti (2010) traça um panorama crítico da formação docente no Brasil, estruturado em quatro eixos principais: a legislação vigente, o perfil socioeducacional dos licenciandos, as características dos cursos formadores e os currículos de licenciatura em Pedagogia. A autora evidencia que a formação no país é marcada por fragmentação curricular, desarticulação entre teoria e prática e insuficiente valorização da profissão.

Em estudo posterior, Gatti (2013) amplia essa reflexão ao discutir os desafios da educação escolar e da formação docente diante das transformações sociais contemporâneas. Para a autora, o papel da escola é formar indivíduos em múltiplas dimensões — social, moral, cognitiva e afetiva —, o que depende diretamente da qualidade da formação de professores. A crise das licenciaturas, destacada por diversos estudos, reflete justamente uma estrutura curricular fragmentada e um modelo formativo enrijecido, ainda preso a lógicas do início do século XX e distante das demandas atuais da Educação Básica.

Diante dessas considerações, propõe-se discutir o currículo, a autonomia docente e a formação continuada de professores frente à atuação de empresas privadas. O currículo da rede municipal de Santana de Parnaíba se encontra em disputa entre a editora Opet/Sepe, de Curitiba, e os anseios de educadores e

educandos, os quais, muitas vezes, não são inseridos nos processos de construção curricular.

## **1.5 Objetivos**

### **1.6 Geral**

O objetivo geral deste estudo é examinar de que forma a prática pedagógica e a autonomia de docentes do Ensino Fundamental - Anos Iniciais - são afetadas pela utilização de materiais apostilados e pela formação de professores desenvolvida por empresas privadas na rede municipal de Santana de Parnaíba.

Ao analisar essas intervenções sobre a prática pedagógica e a autonomia dos docentes pode fornecer subsídios importantes para a elaboração de políticas educacionais que promovam sujeitos mais reflexivos e críticos em sua prática pedagógica.

### **1.7 Específicos**

- Analisar de que forma os materiais apostilados e a formação continuada promovida por empresas privadas influenciam a prática pedagógica dos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- Investigar como as intervenções do setor privado afetam a autonomia docente na rede municipal de Santana de Parnaíba.
- Compreender como os docentes percebem sua autonomia docente diante das orientações curriculares e formativas mediadas por empresas na educação.

Ao investigar as implicações da utilização de materiais apostilados e da formação continuada promovida por empresas privadas, pretende-se fomentar a reflexão sobre a necessidade de políticas educacionais que valorizem a construção coletiva do currículo, a autonomia docente e a formação crítica e emancipatória dos professores.

Esta pesquisa está organizada em quatro capítulos, seguidos das últimas palavras, que se articulam em torno da análise da autonomia docente, da formação

de professores e do currículo diante das empresas privadas na rede municipal de Santana de Parnaíba.

No capítulo 1 - primeiras palavras, abordo os temas centrais que sustentam esta pesquisa, como o currículo, a autonomia docente e a formação de professores. Também apresento minha trajetória profissional, a origem do problema investigado, as justificativas que o sustentam e os objetivos que norteiam o estudo.

O capítulo 2 - mapeando diálogos: encontro de pesquisas com minha problemática, apresenta um levantamento e análise de pesquisas correlatas que dialogam com o objeto em estudo. Desenvolvo o referencial teórico que fundamenta a investigação, discutindo o currículo como território em disputa, o papel das empresas privadas na educação pública e as tensões que emergem na relação entre autonomia e prática pedagógica. Destaco contribuições da pedagogia de Paulo Freire, sobretudo as reflexões acerca do conceito de medo e seus desdobramentos para a formação docente. O capítulo contempla, ainda, os desafios atuais da formação continuada de professores.

O capítulo 3 - procedimentos metodológicos, apresenta a abordagem adotada na pesquisa, explicitando os procedimentos e instrumentos utilizados, os sujeitos envolvidos e as formas de análise dos dados. O objetivo deste capítulo é assegurar a transparência do percurso metodológico, para evidenciar os critérios que sustentaram a produção e interpretação das informações coletadas.

O capítulo 4 - análise de dados, concentra a discussão analítica dos resultados obtidos. São examinados o papel da apostila do Sefe no planejamento e na prática pedagógica, as divergências entre os conteúdos propostos e a realidade dos educandos, bem como as tensões entre liberdade docente e imposição do material didático. Também é realizada uma comparação entre o material do Sefe e o Currículo em Ação, além da análise das estratégias docentes frente às limitações impostas pelos materiais. Discuto ainda a formação continuada promovida pela Opet, marcada entre ideais e frustrações, e procuro evidenciar as possibilidades de mudança, mobilizando a perspectiva freireana de que “ainda é tempo de esperar”.

Por fim, nas últimas palavras, diálogo com os resultados da pesquisa com os objetivos delineados no início do trabalho, aprofundando a discussão acerca das tensões e disputas presentes na educação pública. Busco, também, lançar um olhar para o futuro, apresentando reflexões sobre o que chamo de “currículo do amanhã”,

como horizonte possível de transformação.

## **CAPÍTULO 2: MAPEANDO DIÁLOGOS: ENCONTRO DE PESQUISAS COM MINHA PROBLEMÁTICA**

Abordaremos as pesquisas que dialogam com a problemática da minha investigação. No primeiro subtítulo, serão apresentadas dissertações e teses acadêmicas. Em seguida, apresentaremos o referencial teórico, composto por dissertações, teses, artigos científicos e livros de autores renomados nos campos da Educação e das Ciências Humanas.

### **2.1 Pesquisas correlatas**

As pesquisas correlatas, incluindo dissertações e teses, foram realizadas por meio de dois sites: a Biblioteca da PUC-SP e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). As palavras-chave utilizadas foram "empresas privadas na educação", "educação pública", "currículo escolar", "autonomia docente", "formação de professores na educação básica nos anos iniciais" e "formação permanente na educação básica". Utilizei um recorte temporal de seis anos, entre os anos de 2014 e 2020.

Ao aplicar essas palavras-chave, observei a predominância de pesquisas mais antigas, o que reforçou a necessidade de restringir o período para estudos mais contemporâneos, a fim de demonstrar a relevância desses temas na educação pública e identificar trabalhos científicos mais recentes.

Com base nas palavras-chave mencionadas, encontrei diversas pesquisas. No entanto, selecionei aquelas que mais se aproximam da minha proposta de estudo. Em relação às empresas, foram identificados 1.016 estudos. Para afunilar os resultados, acrescentei o termo "educação pública", o que reduziu o número para 180 trabalhos.

A seguir, refinei ainda mais a busca ao adicionar o termo "currículo escolar", encontrando 27 pesquisas. Dentre esses estudos, foram excluídos aqueles que abordavam as empresas na gestão escolar, pois esse não é o objetivo do meu estudo. Permaneceram os estudos que tratam da relação público-privada em redes de ensino público com implicações curriculares.

No caso da palavra-chave "autonomia docente", foram encontrados 283 estudos considerando o mesmo recorte temporal. Ao acrescentar o termo "currículo

escolar", o número de pesquisas foi reduzido para 147. Excluí aquelas que relacionam a autonomia docente com disciplinas específicas, como matemática ou ciências, por não se alinharem ao meu objetivo de estudo. Selecionei, então, os trabalhos mais próximos da temática curricular em redes de ensino.

Nas palavras-chave "formação de professores na educação básica nos anos iniciais", foram encontradas diversas pesquisas, totalizando 1.941 estudos. Utilizando o mesmo recorte temporal, foram descartadas as pesquisas que abordavam a formação de professores de disciplinas específicas. Em seguida, refinei a busca utilizando as palavras-chave "formação permanente na educação básica", o que resultou em um total de 1.200 estudos. Ainda com o mesmo recorte temporal, essa busca foi direcionada para formações permanentes voltadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Entre as oito pesquisas selecionadas, destaco os estudos de Souza-e-Silva (2020) e Jangrossi (2020), que foram realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP.

Quadro 1 - Pesquisas Correlatas.

<b>Autor (a)</b>	<b>Título da Pesquisa</b>	<b>Origem</b>	<b>Ano</b>
ALBINO, Angela	<b>Autonomia curricular em enunciação política:</b> significações docentes.	Tese apresentada à Universidade Federal da Paraíba no Programa de Pós-Graduação em Educação - Linha Políticas Educacionais.	2015
ARAÚJO, Eliane	<b>Professor, que currículo é esse?</b> Percepções sobre autonomia, saberes e formação docente	Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação de Ensino em	2020

	no ensino fundamental.	Educação Básica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.	
ATANES, Fernanda	<b>Autonomia docente e influências institucionais.</b>	Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do ABC.	2018
BARROS, Kelly	<b>Formação inicial de professores do Ensino Fundamental I:</b> da polivalência à interdisciplinaridade	Dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação: (Currículo) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo	2016
BELO, Fernanda	<b>A lógica do mercado na educação pública municipal – a empresa educacional em Catalão/Goiás.</b>	Tese apresentada ao Programa de Pós- graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.	2014

COSTA, Euler	<b>O processo de privatização por dentro da escola pública e o sequestro da autonomia docente.</b>	Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do ABC.	2020
JANGROSSI, Rosemeire	<b>Formação Permanente:</b> A Profissionalidade Docente, um Percorso Formativo	Dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação: (Currículo) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo	2020
SOUZA-E-SILVA, Carolina	<b>Parcerias público-privadas em educação básica:</b> uma análise sistêmica com ênfase no fazer docente.	Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Programa de Educação: Currículo.	2020

Fonte: Criado pelo autor.

Belo (2014) discute o avanço do mercado educacional na educação pública do município de Catalão, em Goiás, ao analisar a parceria estabelecida entre a Secretaria Municipal de Educação (SMEC) e a editora Positivo, com foco na



produção de materiais didáticos. A autora observa que tal processo produz uma espécie de fetichização dos produtos oferecidos pelas empresas privadas e dos convênios firmados com as escolas, o que contribui para a ampliação da presença empresarial na esfera pública. A pesquisa, de abordagem qualitativa, combinou revisão de literatura e entrevistas semiestruturadas.

Na mesma direção, Souza-e-Silva (2020) analisa a relação entre a empresa Shell e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, com a implantação do Programa NXplorers no Ensino Médio. A pesquisa evidencia que os professores são os mais prejudicados nesse tipo de iniciativa, pois passam a ser tratados como "sujeitos de desempenho", obrigados a cumprir metas preestabelecidas, o que compromete sua autonomia docente. O estudo, de caráter qualitativo, adotou metodologia descritiva e exploratória baseada em análise documental.

Costa (2020) reforça essa crítica ao salientar que o processo de privatização, muitas vezes iniciado no interior das próprias escolas — seja na administração, seja na gestão escolar —, impacta diretamente a autonomia docente. Ao problematizar o modelo mercadológico, o autor destaca as consequências negativas desse sistema sobre a prática e a liberdade pedagógica dos professores. A investigação, também qualitativa, fundamentou-se em análise documental e entrevistas.

Em contrapartida, alguns estudos focalizam a autonomia como princípio fundamental do currículo. Albino (2015), por exemplo, argumenta que as propostas curriculares devem ser compreendidas como construções coletivas, permanentemente em movimento e ancoradas na realidade dos educandos. A autora defende o currículo como espaço de luta e transformação, mobilizando análise crítica do discurso em uma perspectiva qualitativa.

Araújo (2020) igualmente relaciona a autonomia docente às propostas curriculares, ressaltando a relevância dos professores em sua implementação. Constatou, contudo, a ausência de debates sobre o desenvolvimento e a execução dessas propostas nas instituições de ensino. Nesse contexto, muitos docentes reconhecem o currículo oficial como único válido e interpretam pequenas alterações no material como expressões de autonomia. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou questionários e entrevistas.

Na mesma linha de problematização, Atanes (2018) enfatiza que as condições de trabalho constituem fatores determinantes para a autonomia docente,

destacando os desafios enfrentados nas instituições escolares. O estudo qualitativo foi conduzido a partir de entrevistas semiestruturadas com professores.

Já Barros (2016) direciona a análise para a formação inicial de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, defendendo uma abordagem interdisciplinar que articule diferentes áreas do conhecimento. Para o autor, a formação docente deve contemplar as dimensões social, cognitiva e emocional do desenvolvimento dos alunos, o que requer práticas curriculares integradas. A pesquisa fundamentou-se em análise documental e bibliográfica.

Complementarmente, Jangrossi (2020) sublinha a importância da formação permanente na constituição da profissionalidade docente, compreendendo as trajetórias formativas, tanto pessoais quanto institucionais, como decisivas para o desenvolvimento de uma práxis pedagógica crítica e atualizada. A investigação, de caráter qualitativo, recorreu a pesquisa documental, observação participante e questionários.

Em síntese, os estudos correlatos apresentam convergências significativas ao evidenciar o crescimento da presença do setor privado na educação pública e as implicações disso para a autonomia docente, bem como ao destacar a relevância da formação inicial e continuada na constituição da prática pedagógica. Embora ofereçam contribuições relevantes para a compreensão das relações entre currículo, autonomia e formação docente, esta investigação avança ao examinar tais dinâmicas no contexto específico da rede municipal de Santana de Parnaíba. A análise se propõe a articular criticamente a atuação de empresas privadas e seus efeitos concretos sobre os saberes e as práticas docentes, a partir de um referencial que entrelaça currículo e autonomia sob a perspectiva freireana.

## 2.2 Referencial teórico

*A conscientização enquanto atitude crítica dos homens na história jamais acabará. Se os homens, enquanto seres de ação, continuassem a "aderir" ao mundo "sobre o qual se agiu", ficariam submersos numa "obscuridade" nova.*

*(Freire, 2016a, p. 57)*

A presente investigação se fundamenta, inicialmente, em autores que concebem o currículo como possibilidade de conscientização crítica e emancipatória.

Em seguida, serão mobilizados estudos que analisam a crescente intervenção de empresas privadas na educação pública e seus efeitos sobre o currículo; o educador como ser dialógico e inacabado; a neutralidade do educador e da educação; a prática pedagógica; a autonomia docente e o conceito de medo em Freire.

Na sequência, analisam-se documentos referentes aos investimentos da rede municipal nas parcerias com as empresas Opet e Sefe, com o objetivo de compreender o avanço do setor privado na produção de materiais didáticos e na formação continuada de professores. Por fim, abordam-se pesquisas e autores que investigam os desafios atuais da formação continuada de professores, especialmente no contexto das políticas neoliberais, articulando esse campo às discussões sobre autonomia docente e prática pedagógica à luz do pensamento freireano.

O quadro 2 apresenta os documentos analisados nesta pesquisa, bem como suas respectivas finalidades no desenvolvimento do estudo.

Quadro 2: Documentos analisados na pesquisa.

<b>Tipo de Documento</b>	<b>Descrição/Especificação</b>	<b>Finalidade na Pesquisa</b>
Contratos públicos	Contratos entre a Prefeitura de Santana de Parnaíba e as empresas Opet e Sefe (os primeiros contratos em 2015; e os valores entre os anos de 2018 a 2024).	Analisar o montante dos investimentos da rede municipal em assessoria pedagógica, na formação de professores e gestores e no material apostilado.
Materiais didáticos apostilados	Apostilas produzidas pela Sefe (Grupo Opet), utilizadas em todos os segmentos da Educação Básica.	Verificar como é a organização das apostilas e se essas podem afetar a autonomia docente e a prática pedagógica.
Currículo municipal da rede de Santana de Parnaíba	Documento oficial que orienta a proposta curricular da rede	Analisar o alinhamento (ou falta de) entre o currículo oficial da rede,

	municipal de ensino, incluindo diretrizes pedagógicas, competências e habilidades esperadas.	os materiais didáticos e as formações desenvolvidas pelas empresas contratadas.
Registros oficiais da rede municipal	Informações do Portal da Transparência e documentos institucionais da Prefeitura.	Levantar dados quantitativos sobre os gastos com as empresas privadas contratadas.
Documentos legais e normativos	Lei Federal nº 11.079/2004 (que rege PPPs), LDBEN, BNCC, e outros dispositivos legais	Analisar o tipo de parceria contratada e sua implicação pedagógica.

Fonte: Criado pelo autor.

O levantamento bibliográfico foi realizado por meio das bases da Biblioteca da PUC-SP, do Google Acadêmico, da BDTD, além de obras de autores consagrados nas áreas da Educação e das Ciências Humanas.

### 2.3 Currículo: um território em disputa

Para compreender a importância do currículo na construção de uma consciência crítica e de práticas reflexivas, Arroyo (2013), Thiesen e Durli (2016), Paraíso (2023), Freire (2020a), Ana Maria Saul e Alexandre Saul (2018) são fundamentais porque problematizam a função social do currículo, denunciando seu uso como instrumento de controle e padronização, ao mesmo tempo em que defendem uma proposta emancipatória, pautada na escuta, no diálogo e na valorização dos saberes docentes e discentes, como caminhos para a transformação da prática pedagógica.

Arroyo (2013) chama atenção para o papel central dos educadores na disputa pelo currículo, reconhecendo-os como protagonistas e agentes transformadores. O autor ressalta a necessidade de que sejam valorizados como sujeitos que produzem conhecimento e não apenas como executores de prescrições externas. Nessa direção, critica a visão tecnicista que reduz o professor a mero aplicador de um

currículo pré-estabelecido, defendendo, em contrapartida, a ampliação da autonomia docente na construção curricular.

Em consonância, Freire (2020a) propõe que os conteúdos programáticos sejam elaborados em diálogo com a realidade concreta dos educandos, afirmando que “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (Freire, 2020a, p. 119-120). Para o autor, o currículo crítico não se organiza em abstrato, mas se ancora nas condições de vida, nas necessidades e nos sonhos da comunidade escolar. Como reforça em outro momento: “é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação” (Freire, 2020a, p. 121).

Avançando nesse debate, Saul e Saul (2018) contribuem ao fundamentar a construção de um currículo crítico-emancipatório a partir dos princípios freireanos. Os autores destacam a compreensão do ser humano como inconcluso, permanentemente em busca do conhecimento de si e do mundo, o que exige um currículo aberto à investigação e ao diálogo. Essa centralidade do diálogo se expressa na necessidade de preparação, estudo e elaboração de perguntas que possibilitem a fala do outro, ao mesmo tempo em que se reconhece a assimetria das relações de poder presentes nos espaços escolares e a urgência de buscar sua horizontalização (Saul; Saul, 2018).

Ainda segundo Saul e Saul (2018), a construção do currículo crítico-emancipatório demanda vivenciar a dialética entre teoria e prática. É nesse tensionamento que as teorias se materializam em práticas pedagógicas, gerando conhecimento significativo para educadores e educandos e possibilitando a elevação da qualidade social da educação: “[...] a construção de um currículo crítico-emancipatório exige viver a dialética entre a teoria e a prática, possibilitando transformar a prática pedagógica” (Saul; Saul, 2018, p. 1154).

Por outro lado, Thiesen e Durli (2016) problematizam o espaço curricular das escolas públicas, destacando a crescente ocupação de sua gestão por organizações privadas. Os autores denunciam a mercantilização do currículo, que se expressa na venda de pacotes pedagógicos completos: materiais didáticos impressos ou digitais, assessorias de gestão, sistemas de controle acadêmico, capacitação docente e programas de formação continuada alinhados aos interesses empresariais. Trata-se

de um nicho de mercado que transforma o currículo em produto, submetendo os professores a lógicas de padronização e desempenho.

Complementando essas críticas, Paraíso (2023) entende o currículo como um projeto de sociedade e, portanto, como um território em disputa. “O currículo é sempre um território disputado” (Paraíso, 2023, p. 7), seja pela seleção dos conhecimentos historicamente acumulados, seja pela valorização das experiências e dos saberes dos educandos. A autora mostra como persistem tensões entre a imposição de sistemas apostilados e a autonomia dos professores na definição do que ensinar: “todo e qualquer currículo precisa responder à pergunta ‘O que ensinar?’” (Paraíso, 2023, p. 7-8).

Nesse sentido, Paraíso (2023, p. 9) explicita que o currículo não é neutro, mas um campo atravessado por relações de poder: “o currículo é formulado, debatido, avaliado, pesquisado, analisado, controlado, desejado e disputado”. Ele atua como mecanismo de formação, prescrição, subjetivação e controle, ao mesmo tempo em que abre ou limita possibilidades. Por isso, encontra-se no centro das lutas políticas e culturais que definem que sociedade queremos construir.

Assim, os diferentes autores aqui articulados convergem para a compreensão do currículo como espaço de disputa, mas também de possibilidade. Seja enfatizando o protagonismo docente (Arroyo), o vínculo com a realidade concreta (Freire), a dialogicidade e a práxis emancipatória (Saul e Saul), seja denunciando as formas de mercantilização e controle (Thiesen e Durlí; Paraíso), todos apontam que o currículo não pode ser compreendido fora de suas implicações políticas, sociais e culturais.

## **2.4 Empresas privadas na educação pública**

É importante ressaltar que do ponto de vista jurídico, o contrato firmado entre a Prefeitura Municipal de Santana de Parnaíba e a editora Opet/Sefe não se enquadra como uma Parceria Público-Privada (PPP) formal, conforme estabelecido pela Lei Federal nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004.

Essa legislação define as normas gerais para licitação e contratação de PPPs no âmbito dos entes federativos, estipulando critérios específicos, tais como a concessão de serviços públicos ou de infraestrutura com transferência de riscos ao parceiro privado, além de prazo mínimo de cinco anos e valor contratual mínimo de

R\$ 10 milhões (Brasil, 2004).

No caso do contrato com a editora Opet e Sefe, não há concessão de serviço público à empresa, tampouco transferência da gestão escolar ou da infraestrutura, tratando-se, na verdade, do fornecimento de material didático-pedagógico e de serviços complementares, como assessoria e formação continuada de professores e gestores.

Esse tipo de contratação é, em geral, realizado por meio de licitação convencional, ou quando há justificativa de fornecimento exclusivo de sistemas de ensino. Tal prática configura a prestação de um serviço educacional específico, e não uma concessão nos moldes exigidos pela referida lei.

A análise política e pedagógica desse modelo revela aspectos relevantes: embora não formalizada como PPP nos termos da Lei nº 11.079/2004, essa prática se insere em uma lógica de privatização indireta da educação pública, no âmbito do currículo escolar, dos conteúdos e das formações dos professores e gestores.

Para abordar a relação entre as empresas privadas na educação brasileira, especialmente na rede municipal de Santana de Parnaíba, os autores Adrião (2009a, 2009b, 2018, 2022), Freitas (2012, 2014 e 2018), Lódi (2019) e Souza-e-Silva (2020) são fundamentais para correlacionarmos essas parcerias com as políticas neoliberais e o neotecnicismo na educação.

Freitas (2018) realiza um recorte histórico sobre as origens da reformulação empresarial na educação, destacando o papel das corporações de orientação neoliberal nesse processo. Embora sua prática política seja híbrida, esse movimento remonta ao surgimento de uma “nova direita”, caracterizada pela combinação do liberalismo econômico — retomado em chave neoliberal como herança do liberalismo clássico do século XIX — com o autoritarismo social. A investida global desse projeto emerge na esteira da crise econômica do final da década de 1970, especialmente a primeira crise do petróleo, que tensionou os Estados de bem-estar social (Freitas, 2018).

O autor observa que, no Brasil, o setor privado ganhou força mesmo durante os governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2016). “A ‘nova direita’ neoliberal disputou intensamente os rumos da educação brasileira, inclusive nos governos da coalizão do PT (2003-2016) de dentro e de fora destes” (Freitas, 2018, p. 15).

Segundo o autor, nesse período houve uma ampliação das articulações por meio da constituição de uma rede de influências que envolvia partidos políticos,

fundações, presença na mídia, organizações sociais, institutos e associações, fortalecendo o apoio entre empresários e agentes políticos.

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação (Freitas, 2018, p. 31).

Na concepção de Freitas, o Estado é entendido como um obstáculo à promoção da qualidade social, visto como um “gestor ineficiente” (Schuler, 2017 *apud* Freitas, 2018, p. 31), cuja atuação interfere negativamente na lógica do mercado. Por isso, defende-se sua redução do Estado ao mínimo possível, sem margem para intervir nas dinâmicas do mercado, consideradas naturais e autorreguláveis.

Nisso consiste o modelo final pensado para a educação (e outras áreas sociais) pela “nova direita” neoliberal. Essa é sua proposta mais desenvolvida e serve para ela como um ponto de referência. Nesse modelo, pais portadores de vouchers distribuídos pelo Estado “escolhem” as escolas de seus filhos, considerando a qualidade que elas oferecem, a qual é certificada por avaliações nacionais (Freitas, 2018, p. 31-32).

As análises de Adrião e Domiciano (2018) corroboram esse cenário ao apontar o crescimento dos investimentos privados na educação entre 2004 e 2014, período em que se consolidaram mecanismos de “simbiose” entre Estado e mercado. Para as autoras, a privatização da educação pública brasileira expressa-se nos processos que transferem sua condução ao setor privado corporativo ou a entidades a ele associadas. Nesse quadro, instituições como o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a Fundação Lemann (FL) destacam-se como beneficiárias de recursos públicos.

São a natureza e a abrangência dos mecanismos de “simbiose” entre os setores privados e órgãos públicos que indicam a amplitude dos processos de privatização da educação pública, esta entendida como o conjunto de processos que têm direcionado a educação básica pública brasileira para o campo e sob o interesse do setor privado corporativo ou a este associado (Adrião e Domiciano, 2018, p. 5).

No caso de Santana de Parnaíba, observa-se uma configuração semelhante, por meio dos contratos com a editora Opet e com a Sefe. A tabela 1 mostra os valores repassados à Opet entre 2018 e 2024, totalizando R\$ 14.239.364,87, destinados principalmente a serviços de consultoria pedagógica e formação continuada.



Tabela 1 - Valores investidos de Santana de Parnaíba com a editora Opet.

<b>Ano</b>	<b>Valor (R\$)</b>
2018	2.929.633,13
2019	2.877.145,09
2020	2.795.691,30
2022	2.849.389,89
2024	2.787.505,46
<b>Total</b>	<b>14.239.364,87</b>

Fonte: Criada pelo autor e dados obtidos pelo portal da transparência do município.

Observamos que o valor total obtido, soma R\$ 14.239.364,87 (quatorze milhões, duzentos e trinta e nove mil, trezentos e sessenta e quatro reais e oitenta e sete centavos). É importante destacar que os dados referentes aos anos de 2021 e 2023 não estavam disponíveis no portal da transparência. A média anual dos valores pagos pela Prefeitura Municipal é de R\$ 2.847.872,97 (dois milhões, oitocentos e quarenta e sete mil, oitocentos e setenta e dois reais e noventa e sete centavos).

A seguir, apresenta-se a tabela 2, que demonstra os valores pagos ao Sefe, empresa responsável pela confecção das apostilas destinadas a todos os segmentos da Educação Básica.

Tabela 2 - Valores investidos de Santana de Parnaíba com o Sefe (2018-2024).

<b>Ano</b>	<b>Valor (R\$)</b>
2018	8.113.100,28
2019	8.376.643,90
2020	8.683.129,25
2021	8.753.632,50
2022	10.232.272,32
2023	11.060.270,50
2024	11.496.594,14
<b>Total</b>	<b>66.715.642,89</b>

Fonte: Criada pelo autor e dados obtidos pelo portal da transparência do município.

Entre os anos de 2018 e 2024, a Prefeitura Municipal de Santana de Parnaíba realizou pagamentos à empresa Sefe, com valores crescentes ao longo do período. A soma total dos recursos repassados durante esses sete anos foi de R\$ 66.715.642,89 (sessenta e seis milhões, setecentos e quinze mil, seiscentos e quarenta e dois reais e oitenta e nove centavos).

A média anual dos valores pagos foi de aproximadamente R\$ 9.530.806,13 (nove milhões, quinhentos e trinta mil, oitocentos e seis reais e treze centavos). Esse dado revela uma tendência de crescimento nos investimentos realizados com o fornecimento de materiais pela referida empresa.

A análise desses números contribui para reflexões sobre o processo de privatização indireta do currículo escolar e o papel das empresas privadas na estruturação das políticas públicas educacionais, especialmente no que se refere à padronização de conteúdos e à autonomia docente.

Adrião (et al., 2009b) discute o crescimento das empresas nos municípios, especialmente no uso de sistemas apostilados na Educação Básica. "Entre os anos de 1990 a 2007, percebe-se a ampliação deste tipo de relação, acentuadamente nos municípios com até 50 mil habitantes" (Adrião et al., 2009b, p. 799).

A autora é bastante crítica, argumentando que há uma mercantilização da educação, particularmente no que se refere aos contratos educacionais com o setor privado. "A mercantilização da educação brasileira, uma das facetas dos processos de privatização, é analisada em sua etapa mais avançada: a subordinação da educação escolar aos interesses do mercado financeiro como política" (Adrião et al., 2022, p. 8).

A interferência das empresas nos processos educativos também tem sido alvo de críticas, especialmente no que se refere ao controle sobre o trabalho pedagógico. Nesse sentido, observa-se que "os reformadores almejam chegar ao controle do segundo par dialético da organização do trabalho pedagógico (conteúdos/métodos)" (Freitas, 2014, p. 1085). Além disso, destaca-se que "o apostilamento das redes contribui para que o professor fique dependente de materiais didáticos estruturados, retirando dele a qualificação necessária para fazer a adequação metodológica" (Freitas, 2012, p. 394).

A análise de Belo (2014) evidencia que tal procedimento não apenas gera uma idealização dos produtos oferecidos pela iniciativa privada, mas também naturaliza os acordos estabelecidos com as instituições de ensino. Esse movimento

contribui para a expansão da presença empresarial no setor público, ao mesmo tempo em que revela a complexa relação entre dependência pedagógica e interesses mercadológicos na educação.

A inserção de lógicas empresariais na educação revela um quadro de tensionamento no exercício docente: embora os professores tenham contribuído para a implementação do Programa NXplorers, foram também os mais impactados em suas condições de trabalho (Souza-e-Silva, 2020). Essa contradição explicita como a sobrecarga imposta pelo setor privado não apenas compromete a qualidade do magistério, mas também restringe a autonomia profissional, subordinando-a a interesses mercadológicos.

As parcerias estabelecidas entre setor público e empresas privadas geram sérias implicações para a educação, legitimam a desresponsabilização governamental e evidenciam intencionalidades vinculadas a interesses mercadológicos, como adverte Lódi (2019). Nessa perspectiva, percebe-se que tais acordos priorizam a lógica do lucro em detrimento da autonomia docente no campo curricular.

O avanço do setor privado nas redes municipais de ensino representa não apenas um redirecionamento dos recursos, mas, sobretudo, uma disputa pelo sentido da educação pública, afetando diretamente o currículo, a formação continuada e a autonomia dos docentes.

## **2.5 O educador como ser dialógico e inacabado**

O diálogo ocupa lugar central no pensamento freireano, constituindo-se como condição ontológica para a práxis — a unidade indissociável entre ação e reflexão. Freire (2020a) compreende o diálogo como fenômeno humano por excelência, já que a palavra é o meio pelo qual nos comunicamos e nos reconhecemos como sujeitos históricos. Nas suas palavras:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...] Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 2020a, p. 109).

Essa concepção reforça a necessidade de uma palavra autêntica, que seja capaz de denunciar e anunciar o mundo, evitando que a comunicação se esgote em mero verbalismo vazio, desvinculado da ação e da transformação. Como o próprio autor ressalta:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (Freire, 2020a, p. 108).

Esse horizonte é compartilhado por Saul e Saul (2018), que enfatizam a importância do diálogo no processo de construção curricular. Para os autores, o diálogo não é uma habilidade inata, mas um aprendizado coletivo que exige preparação, escuta sensível e reconhecimento da assimetria das relações de poder. É nesse movimento de fala, silêncio e síntese que se ampliam os níveis de participação dos sujeitos nos espaços escolares.

Vale lembrar que não se nasce dialógico e nem sabendo dialogar. O diálogo é uma criação humana e como tal, pode ser aprendido-ensinado. Dialogando, nos momentos de construção curricular, é que os sujeitos começarão a aprender-ensinar, quando intervir com a fala, como e quando limitá-la, a utilizar e respeitar o silêncio, a promover o diálogo dentro do tempo destinado às situações de ensino-aprendizagem e trabalhar com sínteses. No exercício da escuta sensível e do diálogo é que se vai entendendo e descobrindo os meios de ampliar a presença e os níveis de participação dos sujeitos [...] (Saul; Saul, 2018, p. 1161).

Conforme Freire (2020a), a educação dialógica se concretiza na escolha do conteúdo programático. Nesse contexto, o docente não pode ser autoritário, acreditando que apenas ele detém o conhecimento. Ao contrário, o educador deve reconhecer que possui a sabedoria necessária para selecionar os conteúdos, mas sem se afastar do princípio de diálogo.

Para uma educação dialógica, o educador precisa estabelecer um encontro de saberes com o educando, antes mesmo de decidirem juntos os conteúdos a serem trabalhados (Freire, 2020a). O educador dialógico entende que o conhecimento não é uma imposição, mas uma troca constante entre todos os envolvidos no processo educativo, desse modo, “a educação autêntica não se faz de A para B ou de B para A, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2020a, p. 116).

Freire (2011) salienta a importância do educador estar disponível para o diálogo, para que a palavra autêntica seja capaz de despertar no outro a curiosidade e a busca pelo saber. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento” (Freire, 2011, p. 91).

O educador precisa estar aberto a continuar aprendendo, pois, a prática docente exige rigor metodológico (Freire, 2011). Dessa forma, sua busca pelo saber não pode cessar, “enquanto preparação do sujeito para aprender, estudar é, em primeiro lugar, um quefazer crítico, criador, recriador [...]” (Freire, 2011, p. 40). Além disso, o educador deve também se dedicar à pesquisa para ensinar, pois é por meio da pesquisa que se instiga a curiosidade e o desejo de saber mais, ou seja, a investigação científica.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2011, p. 21).

Outro aspecto constitutivo da educação dialógica é a consciência do inacabamento humano. Freire (2011, p. 35) sublinha que “onde há vida, há inacabamento”. Reconhecer-se inconcluso é condição para o permanente movimento de aprender e ensinar. Nesse mesmo sentido, Saul e Saul (2016, p. 25) reforçam que a formação permanente pressupõe que formadores e formandos se compreendam como seres inconclusos, capazes de reescrever suas histórias e de transformar realidades sociais injustas.

[...] A formação permanente pressupõe que o formador e o formando compreendam-se como seres inconclusos e que essa é uma condição humana que impele o homem a se enveredar, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si e do mundo. Freire considera que essa é uma vocação ontológica e que, ao perceberem que o destino não está dado, os sujeitos possam, cada vez mais, ser capazes de (re)escrever suas histórias, contribuindo para a mudança da ordem social injusta que desumaniza e oprime.

A prática docente é um processo de experiências contínuas, no qual o educador aprende a ensinar e, simultaneamente, aprende a aprender com o outro, já que, como vimos, o conhecimento é inacabado. Para que a educação dialógica se

efetivo, é fundamental que ela ocorra entre pares, pois, na individualidade, o processo educativo pode resvalar para a educação bancária (Freire, 2020a).

A educação dialógica se mostra mais relevante, pois é nela que encontramos a possibilidade de transformação e de encantamento pelo mundo. Dessa forma, o educando adquire a possibilidade de olhar para a sua realidade, pronunciá-la, denunciá-la e questioná-la de sua própria maneira (Freire 2020a).

## 2.6 O educador deve ser neutro?

*A educação [...] é naturalmente política, tem que ver com a pureza, jamais com o puritanismo e é em si uma experiência de boniteza.*

*(Freire, 2021, p. 101)*

Freire (2020a) ressalta que a chamada educação bancária ocorre quando o educador antidialógico impõe seu conhecimento de forma verticalizada, desconsiderando a relação dialógica entre educador e educando, essencial ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse modelo, o educando é reduzido à condição de recipiente passivo, tratado como um “depósito” de informações, sem que suas visões de mundo, seus anseios e suas experiências sejam reconhecidos como constitutivos da prática educativa.

Na perspectiva bancária, o “saber” é entendido como uma doação dos que se julgam sábios àqueles que são considerados ignorantes. Essa lógica sustenta uma das expressões instrumentais da ideologia da opressão: a absolutização da ignorância, segundo a qual a ignorância estaria sempre localizada no outro, produzindo alienação (Freire, 2020a).

Ao descrever a postura do educador bancário, Freire (2020a, p. 80) evidencia:

*[...] O educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante.*

Na perspectiva freireana, a educação configura-se como um ato político que exige compromisso social com os educandos e com a realidade que os cerca (Freire, 2020a). O currículo deve responder às demandas sociais, especialmente no que se refere à reprodução das desigualdades. Enquanto um currículo tradicional

tende a apresentar uma narrativa romântica, por exemplo, sobre o “descobrimento” do Brasil - como se não houvesse conflitos entre indígenas e portugueses e a colonização tivesse ocorrido de maneira pacífica e harmoniosa -, o currículo crítico busca desconstruir essas falácias.

Outro exemplo de uma abordagem tradicional é a ideia da inexistência da escravidão no Brasil, sustentando o mito da democracia racial, como se negros e brancos tivessem tido as mesmas oportunidades ao longo da história. Em contraposição, o currículo crítico tem a função de desvelar essas inverdades, problematizando o que já foi contado. Nesse sentido, o “descobrimento” passa a ser compreendido como “invasão”, reconhecendo que, quando os portugueses chegaram, os povos indígenas já habitavam essas terras há muitos anos.

A escola não é neutra, uma vez que a própria neutralidade já constitui uma intencionalidade política. Freire (2011) denuncia a concepção de escola neutra e reafirma o ensino como um ato político, indissociável das lutas sociais e do território em que se concretiza.

O currículo também não é neutro, pois é estruturado pelo governo vigente e embutido de ideologias e intencionalidades políticas, refletindo uma concepção de educação orientada, seja para promover a liberdade ou para restringir a atuação do educador e do educando.

## **2.7 Autonomia e prática pedagógica em Paulo Freire**

*Nesse contexto em que o ideário neoliberal incorpora, entre outras, a categoria da autonomia, é preciso também atentar para a força de seu discurso ideológico e para as inversões que podem operar no pensamento e na prática pedagógica ao estimular o individualismo e a competitividade. Como contraponto, denunciando o mal-estar que vem sendo produzido pela ética do mercado, Freire anuncia a solidariedade enquanto compromisso histórico de homens e mulheres como uma das formas de luta capazes de promover e instaurar a “ética universal do ser humano”. Essa dimensão utópica tem na pedagogia da autonomia uma de suas possibilidades.*

*(Oliveira, 2011, p. 8)*

Na visão de Freire (2011), mesmo sem recorrer à violência física, o professor pode afetar negativamente o processo formativo, impondo desgostos e limitando aprendizagens. É por meio dessa convivência pautada pelo afeto, associada a uma atitude investigativa e aberta, que o professor contribui para o reconhecimento dos educandos como sujeitos histórico-culturais, capazes de participar de forma ativa, digna e autônoma na construção do conhecimento.

A autonomia envolve a consciência do educador - de sua responsabilidade como agente de mudança social, capaz de transformar a realidade. Como o autor afirma: “[...] a conscientização implica que se passe da esfera espontânea de apreensão da realidade para uma esfera crítica, na qual a realidade se oferece como objeto cognoscível e na qual o homem assume um posicionamento epistemológico” (Freire, 2016a, p. 56).

Conforme argumenta Freire (2011), independentemente da postura do professor - seja autoritária, permissiva, comprometida ou omissa -, exerce influência significativa na formação dos educandos, evidenciando a importância do exemplo ético e político que transmite em sua prática pedagógica. “Sem bater fisicamente no educando o professor pode golpeá-lo, impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem” (Freire, 2011, p. 81).

O autor enfatiza, ainda, que o pleno exercício da docência demanda condições adequadas de trabalho, uma vez que a precarização dessas condições compromete o desenvolvimento do processo educativo e configura uma forma de desrespeito à própria educação.

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade (Freire, 2011, p. 57).

Para Freire (2011) a prática docente está intrinsecamente ligada à formação ética dos educandos, sendo inviável dissociar o ensino de conteúdos da dimensão ética que o permeia. Para o autor, o ato de ensinar constitui, dialeticamente, um exercício de testemunho, no qual o professor revela, por meio de sua postura e atuação, o respeito por si e pelos educandos.

Essa prática educativa não pode ser compartimentada em dicotomias como teoria e ação, autoridade e liberdade, ou ensinar e aprender, pois esses elementos se articulam de maneira indissociável no processo pedagógico. O educador exerce



sua autoridade de modo dialógico, respeitando a liberdade dos educandos e favorecendo o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade crítica.

Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática. É concretamente respeitando o direito do aluno de indagar, de duvidar e de criticar que “falo” desses direitos. A minha pura fala sobre esses direitos a que não corresponda a sua concretização não tem sentido (Freire, 2011, p. 65).

A prática educativa requer dos professores uma luta permanente para que seu trabalho seja reconhecido e respeitado, pois o respeito destinado aos educandos está diretamente relacionado à dignidade com que os educadores são tratados pelas instâncias administrativas da educação, como destaca Freire (2011). Nessa perspectiva, a docência não se limita à simples transmissão de conteúdos, mas implica um compromisso ético, sustentado pela humildade, pela fundamentação científica e pela coerência entre discurso e prática. Além disso, o autor enfatiza o papel do professor progressista como agente de transformação:

Meu papel de professor progressista não é apenas o de ensinar matemática ou biologia, mas o de, tratando a temática que é, objeto de um lado de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva (Freire, 2011, p. 83).

O ensino e a aprendizagem não podem reduzir-se a um processo mecânico de transmissão, mas devem constituir-se como um espaço de criticidade e participação ativa, no qual o professor instiga a compreensão profunda dos conteúdos e os educandos se reconhecem como sujeitos históricos e criadores de conhecimento (Freire, 2011).

Uma pedagogia crítica e libertadora exige, portanto, a abertura do educador ao diálogo, recusando práticas autoritárias que negam a autonomia dos estudantes. Ao contrário, como sustenta Freire (2011), o ato de ensinar deve estar intrinsecamente vinculado à promoção da responsabilidade intelectual e da emancipação dos educandos, reafirmando o caráter ético e político da docência.

A unidade entre teoria e prática manifesta-se como princípio essencial da práxis educativa, na qual o ato de ensinar não se limita à transmissão de conteúdos, mas se concretiza na articulação entre o que se ensina e o modo como se aprende, estimulando a curiosidade, o pensamento crítico e a emancipação dos educandos (Freire, 2011). Nessa perspectiva, o educador-pesquisador ocupa lugar central, pois

sua postura investigativa, como ressalta Freire (2011), é condição necessária para que a prática pedagógica se configure como prática de liberdade e se mantenha permanentemente aberta à transformação social.

O espaço escolar, em especial nos contextos populares, deve assumir o compromisso de reconhecer e dialogar com os saberes produzidos na vida comunitária dos educandos, pois tais conhecimentos constituem parte fundamental de sua leitura de mundo e não podem ser desconsiderados no processo formativo (Freire, 2011).

Articulados criticamente aos conteúdos formais do currículo, esses saberes permitem que a prática educativa se configure como práxis, estabelecendo conexões entre o universo escolar e a realidade concreta dos estudantes — marcada por problemas como a poluição nos bairros periféricos, a presença de lixões e a ausência de políticas públicas — e desvelando, assim, as desigualdades sociais estruturais (Freire, 2011). Essa aproximação entre escola e comunidade contribui para um processo educativo mais significativo, ao mesmo tempo em que promove uma formação crítica e politizada, capaz de questionar a lógica dominante que dissocia a educação formal das experiências vividas (Freire, 2011).

## 2.8 O conceito de medo em Paulo Freire

*O medo, porém, em si é concreto. A questão que se nos apresenta é não permitir que o medo facilmente nos paralise ou nos persuada de desistir de enfrentar a situação desafiante sem luta e sem esforço.*

*(Freire, 2015, p. 49)*

O conceito de medo em Freire e Shor (2021) está associado à complexidade do ato de ensinar, aos desafios que o professor enfrenta em seu cotidiano e às tensões inerentes à prática da docência crítica. O medo não é uma simples emoção individual, mas um fenômeno com implicações pedagógicas e políticas, refletindo as condições sociais e institucionais que afetam a educação (Freire; Shor, 2021).

Freire (2015) aponta que o sentimento de medo está frequentemente vinculado à percepção de dificuldade, na medida em que o enfrentamento de situações desafiadoras tende a gerar inquietação diante de perigos, sejam eles reais ou imaginários. O autor destaca que essa articulação entre medo e dificuldade incide

diretamente sobre o sujeito, que não apenas teme a situação em si, como a solidão ou uma tempestade -, mas também tem receio de sua própria incapacidade de superação, o que pode comprometer a compreensão ou a construção de sentido.

Na mesma perspectiva, Freire (2015) ressalta que a percepção da dificuldade está vinculada à capacidade de resposta do sujeito frente ao desafio que se apresenta. O medo emerge a partir da avaliação que o indivíduo faz de sua própria competência para lidar com determinada situação, podendo se manifestar em diferentes intensidades, desde um leve receio até um medo infundado.

Em situações mais extremas, essa percepção pode culminar em um estado de pânico, o qual se instala quando o sujeito identifica o desafio como completamente desproporcional às suas possibilidades de enfrentamento, resultando em uma paralisação diante da adversidade (Freire, 2015).

Freire e Shor (2021) ressaltam que o sistema educacional tradicional frequentemente impõe limitações ao trabalho do professor, o que pode gerar medo. Essas limitações podem ser decorrentes de políticas educacionais, da burocracia escolar, da pressão por resultados imediatos ou da imposição de currículos inflexíveis e desconectados da realidade dos educandos. Esse medo pode paralisar o docente, levando-o a seguir normas que reproduzem a educação bancária e a se conformar às exigências do sistema, mesmo quando estas são opressivas (Freire; Shor, 2021).

Vejamos o que Shor (2021) aponta em relação ao medo que afeta professores críticos:

[...] Já ouvi professores falarem direta e indiretamente sobre seus temores. Temem perder o emprego por praticar a educação emancipadora, em vez da pedagogia da transferência de conhecimento. Falam do risco que a utilização de uma ideologia de oposição causaria à sua carreira, se se envolvessem numa política de oposição dentro de suas instituições. Temem, também, o constrangimento de reaprender sua profissão diante dos estudantes. Os professores querem sentir-se experimentados; por isso, a necessidade de se recriar no trabalho intimida muitos deles (Freire; Shor, 2021, p. 93).

Embora o medo seja uma realidade inevitável na prática pedagógica, Freire não o vê como uma barreira intransponível. A superação do medo requer coragem, que para Freire (2021) não é a ausência do medo, mas a disposição de enfrentá-lo com determinação.

[...] O medo existe em você, precisamente porque você tem o sonho. Se seu sonho fosse o de preservar o status quo, então o que você teria a temer? Seu medo pode estar voltado para as forças na sociedade que estão

lutando contra o status quo. Negar seu medo. Se você racionaliza o medo, então nega o sonho. Para mim, é necessário ser absolutamente claro a respeito desses dois pontos: o medo vem de seu sonho político, e negar o medo é negar o sonho (Freire; Shor, 2021, p. 97-98).

Ao mesmo tempo, os autores reconhecem o medo como uma experiência humana legítima e inerente à condição de estar vivo, sinalizando nossa abertura e sensibilidade diante do mundo. No entanto, os autores alertam para os riscos de permitir que esse sentimento adquira um caráter paralisante, especialmente quando não encontra respaldo racional. Nesse sentido, sustentam que aqueles comprometidos com um projeto político emancipador devem enfrentá-lo com coragem, recusando a imobilidade que o medo pode impor e afirmando a ação transformadora como caminho necessário para a concretização de um sonho coletivo.

No contexto da rede municipal de Santana de Parnaíba, observa-se um medo coletivo que inibe a luta por uma educação mais justa e humanizada. Esse sentimento atinge, em especial, os professores com posicionamento crítico, que se veem impedidos de participar de greves ou paralisações devido à postura repressiva da gestão municipal que, frequentemente, persegue aqueles que questionam as posições da Secretaria Municipal de Educação.

No entanto, esse medo não tem sido capaz de silenciar completamente a ação pedagógica crítica. Dentro da sala de aula, muitos docentes continuam promovendo uma educação transformadora, despertando nos educandos uma consciência crítica de si e de sua realidade, por meio da leitura de mundo que realizam em suas experiências do cotidiano.

## **2.9 Desafios atuais da formação continuada de professores**

*É necessário desmascarar a ideologia de um certo discurso neoliberal, chamado às vezes de modernizante, que, falando do tempo histórico atual, tenta convencer-nos de que a vida é assim mesmo. Os mais capazes organizam o mundo, produzem; os menos, sobrevivem.*

*(Freire, 2015, p. 97)*

É importante ressaltar que pretendemos realizar um recorte específico sobre os desafios da formação continuada de professores, a partir de um olhar crítico

acerca das intervenções de empresas privadas, especialmente no que se refere à autonomia docente, à padronização de materiais didático-pedagógicos e à produtividade do trabalho docente.

Conforme Byung-Chul Han (2017), vivemos uma era em que a sujeição não se dá mais por meio de coerções externas e ordens hierárquicas, mas por uma imposição interna de desempenho. O sujeito contemporâneo se torna um “empreendedor de si mesmo”, incorporando de forma acrítica os imperativos de eficiência, superação constante e autogerenciamento.

A produtividade exacerbada, em vez de promover o bem-estar, conduz à autodestruição psíquica e social. O sujeito do desempenho assume simultaneamente os papéis de opressor e oprimido (Freire, 2020a), vivendo sob a tirania da positividade e da hiperatividade. A vida, reduzida à lógica da atividade laboral e rendimento, esvazia-se de sentido, convertendo o indivíduo em uma engrenagem produtiva, desconectada das relações interpessoais (Han, 2017).

Han (2017) aponta que essa dinâmica revela o paradoxo fundamental da sociedade atual: quanto mais se propaga a ideia de liberdade individual, mais os sujeitos se tornam prisioneiros de si mesmos, vítimas de uma autovigilância constante e de um ideal inatingível de performance. O autor denomina essa configuração como “sociedade do cansaço”, na qual a exaustão, a ansiedade e a fadiga não são meros efeitos colaterais, mas sintomas estruturantes de um modo de vida que absolutiza o desempenho e submete a existência à lógica neoliberal da produtividade.

A partir de uma perspectiva materialista histórica, Frigotto e Ciavatta (2006) compreendem o processo educativo como parte constitutiva das contradições sociais estruturadas pela lógica do capital. Os autores problematizam a oposição entre duas concepções de formação: de um lado, a formação voltada para o “cidadão produtivo”, subordinado às exigências da empregabilidade e do mercado; de outro, a formação de sujeitos autônomos e emancipados, comprometidos com uma práxis crítica e transformadora da realidade social (Frigotto; Ciavatta, 2006).

A concepção tecnicista e funcionalista da educação, historicamente vinculada às políticas de formação profissional no Brasil, contribuiu para a naturalização das desigualdades sociais, ao reduzir a função da escola à preparação de força de trabalho para o mercado. Essa concepção está alicerçada na ideologia do capital

humano e na lógica neoliberal que permeia as reformas educacionais, especialmente a partir da década de 1990 (Frigotto; Ciavatta, 2006).

Os autores defendem a retomada de um projeto educativo comprometido com a formação omnilateral, isto é, que considere o ser humano em sua totalidade - histórica, cultural, política e ética. Para tanto, mobilizam as categorias do Materialismo Histórico e Dialético e criticam a racionalidade instrumental, ressaltando o trabalho como princípio educativo.

A padronização curricular imposta pelo Estado, frequentemente mediada por interesses privados, compromete a diversidade cultural, restringe a autonomia pedagógica e reduz a formação docente a uma dimensão meramente funcional e instrumental. Essa crítica é desenvolvida por Santos e Diniz-Pereira (2016), que denunciam os efeitos desse processo sobre a qualidade social da educação e sobre o papel formativo da docência.

Os autores problematizam o discurso oficial de promoção de uma “formação comum de qualidade”, argumentando que essa retórica é uma lógica orientada por interesses econômicos e mercantis, que esvaziam o caráter público, democrático e emancipador da educação (Santos; Diniz-Pereira, 2016).

Destaca-se a atuação direta de fundações privadas, instituições financeiras e grupos empresariais na definição de conteúdos curriculares, modelos avaliativos e propostas de formação docente, instaurando mecanismos de controle e regulação que fragilizam a autonomia profissional dos professores (Santos; Diniz-Pereira, 2016).

Em relação à formação docente, os autores evidenciam que as reformas das licenciaturas alternam entre momentos de flexibilização e tentativas de retorno a um currículo mínimo, especialmente a partir da Resolução CNE/CP nº 2/2015, a qual estabelece diretrizes curriculares alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - instituída posteriormente pela Resolução CNE/CP nº 2/2017 (Santos; Diniz-Pereira, 2016). Essa normatização reflete um modelo tecnicista e reducionista, ancorado na pedagogia das competências, cuja ênfase na mensuração de habilidades técnicas desconsidera os aspectos culturais, políticos e históricos da prática educativa.

Santos e Diniz-Pereira (2016) argumentam que a padronização curricular imposta pelo Estado, mediada por interesses privados, compromete a diversidade cultural, restringe a autonomia pedagógica e reduz a formação docente a uma

dimensão funcional e instrumental. As reformas curriculares orientadas por essa lógica aprofundam as desigualdades educacionais e esvaziam o papel crítico e social da escola pública, enfraquecendo a função formadora e emancipadora do magistério.

Na contemporaneidade, a formação docente também é problematizada à luz dos impactos da pandemia da COVID-19, que intensificou o uso de tecnologias e expôs as desigualdades estruturais da educação brasileira, assim como as tensões provocadas pelo avanço de políticas educacionais ultraconservadoras (Coutrim; Amorim, 2022).

Os desafios da formação continuada de professores se configuram como uma disputa entre a normatização imposta pelas políticas neoliberais e o predomínio da lógica da produtividade, centrada nas habilidades e competências prescritas pela BNCC. No caso do município de Santana de Parnaíba, observa-se a implementação de uma educação padronizada, com ênfase na valorização das avaliações externas e no ensino voltado para padrões uniformes, com o objetivo de elevar os índices de desempenho nesses exames.

Esse modelo de formação não se orienta por uma perspectiva crítica, comprometida com a realidade concreta dos educadores e educandos, mas adota uma abordagem técnica e reducionista, voltada à melhoria do rendimento e da produtividade. Inserida nessa lógica capitalista, a educação tende a desconsiderar as particularidades dos sujeitos e o tempo singular de aprendizagem de cada aluno, colocando as avaliações externas como elementos centrais no processo de ensino e aprendizagem.

O desafio, portanto, consiste em promover uma formação docente que se oponha à lógica hegemônica tecnicista e da produtividade, defendendo uma perspectiva que favoreça a criticidade, a reflexão sobre a prática, a participação ativa de todos os sujeitos da educação e o diálogo entre os pares. Trata-se de investir no desenvolvimento de um trabalho colaborativo que vise a uma educação humanizada, comprometida com a emancipação dos sujeitos.

Enquanto classes dominadas e exploradas no sistema capitalista, as classes populares precisam, ao mesmo tempo que se engajam no processo de formação de uma disciplina intelectual, de ir criando uma disciplina social, cívica, política, absolutamente indispensável à democracia que vá mais além da pura democracia burguesa e liberal. Uma democracia que, afinal, persiga a superação dos níveis de injustiça e de irresponsabilidade do capitalismo (Freire, 2015, p. 123-124).

Para que isso se concretize, é necessário engajamento político-pedagógico e uma luta constante por mudanças nos documentos oficiais da educação. O paradigma curricular estabelecido pela BNCC, por exemplo, não converge com os princípios da educação libertadora propostos por Paulo Freire, pois privilegia competências e habilidades padronizadas em detrimento de uma formação integral, crítica e contextualizada.



## **CAPÍTULO 3: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Será apresentada a conjuntura político-curricular de Santana de Parnaíba, incluindo a abordagem, os procedimentos e instrumentos utilizados, os sujeitos da pesquisa e as formas de análise dos dados.

### **3.1 As implicações curriculares de Santana de Parnaíba**

Apresentaremos e analisaremos o currículo municipal de Santana de Parnaíba, publicado em 2024. A proposta do currículo municipal é baseada nas legislações educacionais vigentes, a BNCC e no currículo paulista.

Cumprindo a disposição legal de criar e de escrever seu próprio currículo, como um documento-horizonte, a rede municipal de educação de Santana de Parnaíba-SP assume suas fundamentações estruturantes baseadas na legislação nacional (BNCC, 2017) e nos marcos referenciais do Currículo Paulista (São Paulo, Educação Infantil e Ensino Fundamental, Volume I, 2019 e Ensino Médio, volume 2, 2020), mas ressalta sua autonomia para firmar o presente documento que expressa suas escolhas teóricas e didáticas próprias, tal como dispõe a legislação curricular brasileira (Brasil, 2024, p. 28).

As reformulações da BNCC foram influenciadas por diferentes grupos sociais e políticos, entre eles o Movimento Escola Sem Partido e o Movimento Brasil Livre (MBL). Essa dinâmica, analisada por Paraíso (2023), evidencia a presença de um viés conservador no documento, especialmente no que diz respeito à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

Contudo, abordo aqui a política de currículo-maior. Esta é feita pelo Estado ou com o seu aval, para atender a uma espécie de fantasia de padronização, homogeneização, sempre com a justificativa de que é para garantir a qualidade da educação. Ao abordá-la, mostro como essa definição de currículo nacional busca o respaldo legal e consegue ganhar muitas adesões no Brasil, mesmo indo na contramão das discussões das teorias de currículo. Afinal, com base nas teorias contemporâneas de currículo, sabemos há várias décadas da impossibilidade de currículos nacionais para um país com as dimensões do Brasil, com culturas tão diferentes, com escolas localizadas em contextos tão particulares, com necessidades tão diversas, com tantas desigualdades sociais e educacionais. Qualquer currículo é sempre o resultado da seleção de alguém, de alguns grupos [...] (Paraíso, 2023, p. 134).

A BNCC é compreendida como um currículo oficial de abrangência nacional, além de ser caracterizada como um currículo formal (Paraíso, 2023). O currículo oficial se torna formal por estar respaldado por legislações federais, como a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN de 1996, como no caso da BNCC, com

caráter federal (Paraíso, 2023). Também podemos encontrar currículos estaduais e municipais que são oficiais e formais, como no caso de Santana de Parnaíba.

O currículo formal é aquele que se concretiza no cotidiano das escolas, ou seja, é o currículo que a escola executa, mas levando em conta as especificidades da realidade escolar. O currículo oficial, por si só, não é capaz de atender todas as demandas de uma escola ou região, razão pela qual o currículo formal seleciona o que será ensinado ou não nas instituições de ensino.

[...] Além disso, a autonomia das escolas, também garantidas pela CF e pela LDBEN, se fragiliza com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação. Afinal, um currículo nacionalmente definido tem implicações nos materiais didáticos, nos processos de ensino e de avaliação, na homogeneização de metas e objetivos e na própria formação docente (Paraíso, 2023, p. 137).

Podemos entender a BNCC como um currículo oficial e formal. No entanto, trata-se de um currículo com um viés tradicional e tecnicista, pois enfatiza a padronização do processo de ensino em todo o território nacional, por meio das habilidades e competências que os alunos devem alcançar em cada componente curricular.

A teoria tradicional tecnicista surge em decorrência do rápido crescimento da industrialização e urbanização. Com a migração da população para o trabalho nas fábricas, tornou-se necessário instituir uma educação mecanizada e padronizada, voltada para o controle social e para atender às demandas de eficiência do modelo produtivo industrial. A principal influência dessa concepção educacional são as ideias do taylorismo.

Defendia a administração do tempo nas fábricas, o planejamento e a divisão do trabalho, bem como a separação entre as funções de execução e planejamento de tarefas. Como essa teoria tinha como objetivo principal racionalizar o trabalho e os gastos para aumentar a produtividade, ela foi rapidamente aplicada às escolas (Paraíso, 2023, p.36).

O ensino passa a priorizar a eficiência da aprendizagem, tratando os professores como operários encarregados de moldar tanto o ensino quanto os alunos, visando produtividade e eficácia, como se a escola fosse uma extensão da fábrica (Paraíso, 2023).

O caráter centralizador da BNCC a caracteriza como um currículo de orientação tradicional tecnicista, o que possibilita a expansão de negócios de grupos empresariais vinculados ao mercado educacional em municípios e estados em todo o território nacional (Adrião, et. al., 2009b). Isso levanta a questão sobre a

verdadeira motivação por trás da BNCC: teria sido concebida com a preocupação genuína pela qualidade da educação ou sua principal finalidade seria a capitalização de recursos financeiros para setores da economia brasileira?

Paraíso (2023) aponta que diversos grupos, como o movimento Escola Sem Partido e o MBL, influenciaram as reformulações da BNCC. Dessa forma, é possível identificar um viés conservador na BNCC, particularmente no que se refere à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

Houve uma supressão dos termos “gênero” e “sexualidade” e de todas as questões que fomentem a cidadania LGBTQIAP+, tanto da educação infantil como do ensino fundamental. Com a justificativa de que a temática de gênero provoca muita controvérsia, o MEC suprimiu da terceira visão da BNCC os termos “gênero” e “orientação sexual”. Isso ocorreu nos componentes curriculares de várias áreas. No de Educação Física e Artes, por exemplo, objetos do conhecimento que se propunham a problematizar as questões de corpo, gênero e sexualidade, e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.), com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas, foram todos suprimidos (Paraíso, 2023, p. 142).

É importante salientar que o município de Santana de Parnaíba é responsável por todas as etapas da Educação Básica — Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio. O processo de municipalização da rede de ensino teve início em 1998, conforme estabelecido pelo decreto vigente à época.

Art. 23 - O Município poderá compor com o Estado um sistema único de educação básica, que vise a uma divisão de atribuições com limites precípos nesse campo. Para a composição do sistema único de educação básica, o Município poderá assumir unidades escolares estaduais de ensino fundamental, integrando-as ao seu próprio sistema, nos termos desta Lei e nos moldes de convênio específico de formalização dessa transferência (Brasil, 1998).

Abaixo a tabela 3 sobre os dados de números de alunos da rede municipal. As informações foram retiradas do currículo da cidade, sendo embasado pelo censo do IBGE de 2021.

Tabela 3 - Quantidade de alunos por segmento da Educação Básica, em Santana de Parnaíba-SP.

Segmento	Total de alunos
Creche	4.583
Pré-escola	3.779

Ensino Fundamental - Anos Iniciais	10.247
Ensino Fundamental - Anos Finais	8.593
Ensino Médio	4.937
<b>Total</b>	<b>32.139</b>

Fonte: (Brasil, 2024, p. 330).

O currículo foi organizado pelo Professor Doutor Cesar Aparecido Nunes, que é professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-Unicamp), no Departamento de Filosofia e História da Educação. O currículo traz elementos pedagógicos que se sustentam também na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica e da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani como um dos pilares. Abaixo segue os princípios que norteiam o currículo municipal:

Na perspectiva que reconhecemos como sendo a definição de princípios pedagógicos, isto é, aqueles princípios que fundamentam a teoria e a prática própria da educação e da escola, dando sustentação e vida à Escola e às suas dinâmicas de Ensino e de Aprendizagem, buscamos afirmar que a Educação é um processo social e integral de Humanização. Como já afirmamos, entendemos por Humanização o processo antropológico, sociológico, psicológico e cultural, histórico e político, de produção do ser humano para a vida em sociedade. Reconhecer este princípio exige considerar que não nascemos prontos e acabados. A condição humana é a condição de um ser que aprende, de um ser aprendente, e esta condição fundamenta todas as demais dimensões humanas. Este princípio se sustenta sobre a tradição clássica da Pedagogia que define o processo de Educação como um processo de Humanização, desenvolvendo todas as características historicamente acumuladas, que serão subjetivamente assimiladas por toda e cada pessoa humana. Esta consideração, da Educação como Humanização, é a base fundante de nossa proposta pedagógica (Brasil, 2024, p. 46).

Percebemos que esses princípios estão pautados em uma educação cuja finalidade é a humanização. Observamos algumas divergências entre esses princípios e a política de valorização dos bandeirantes por parte do município. Como a proposta de humanização pode convergir com a política que exalta os bandeirantes, que historicamente dizimaram grande parte das populações indígenas e africanas? Como a proposta de humanização pode se alinhar com uma prática tradicional, caracterizada pela padronização do ensino, imposta por uma editora que não faz parte da realidade da rede municipal de Santana de Parnaíba?

Analisamos alguns elementos importantes que orientaram esta pesquisa, a fim de estabelecer correlações entre currículo e autonomia docente, considerando a

atuação das empresas na formação dos professores e na prática pedagógica da rede municipal de Santana de Parnaíba.

A pesquisa foi realizada com três professores atuantes em um colégio municipal, situado na cidade de Santana de Parnaíba. A pesquisa busca compreender as percepções dos docentes sobre as empresas privadas nas dimensões da autonomia docente, formação de professores e as práticas pedagógicas com os materiais apostilados.

### **3.2 Abordagem da pesquisa**

Esta pesquisa é de natureza qualitativa; inclui os seguintes procedimentos para a produção de evidências: consulta a bibliografias registradas em livros, artigos acadêmicos, dissertações e teses sobre o tema em estudo e análise de documentos. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica oferece ao pesquisador acesso a uma gama de fenômenos mais ampla do que aquela que ele poderia investigar diretamente. “[...] A pesquisa documental utiliza materiais que ainda não receberam tratamento analítico ou que podem ser reelaborados conforme os objetivos da pesquisa” (Gil, 2008, p. 51).

A pesquisa qualitativa é “caracterizada por dados obtidos a partir de um pequeno número de casos sobre um grande número de variáveis” (Stake, 1982, p. 20). Dessa forma, a pesquisa qualitativa promove uma atividade reflexiva, buscando explicações de forma sistemática, o que exige uma interpretação coesa dos dados.

O pesquisador qualitativo procura sequências importantes de eventos, testemunha-chave para eventos passados e, particularmente, observa como esses eventos são determinados no contexto em que ocorrem. [...] As observações qualitativas são registradas e interpretadas, e algumas vezes codificadas minuciosamente. O pesquisador procura padrões interessantes de covariação. Padrões que mereçam consideração são intuitivamente selecionados (Stake, 1982, p. 22).

O autor ainda ressalta a importância da pesquisa qualitativa:

A grande contribuição da pesquisa qualitativa, para a maioria dos seus usuários, é a de proporcionar uma oportunidade para examinar a experiência vicária do estudo de caso com base em experiências anteriores. Isso é semelhante à aprendizagem experiencial comum. As generalizações resultantes são por mim chamadas de “generalizações naturalistas”. A pesquisa qualitativa não fornece generalizações naturalistas, mas sim propicia ao leitor ou ao usuário chegar às suas próprias generalizações (Stake, 1982, p. 22).

Moreira e Caleffe (2008) afirmam que “Ao optar pela pesquisa qualitativa, o professor/pesquisador pode utilizar várias técnicas de coleta de dados e várias estratégias para registrar e analisar os dados” (Moreira e Caleffe, 2008, p. 165). Diante das diversas variáveis presentes na educação, a pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador ou ao leitor a oportunidade de fazer suas próprias interpretações e conclusões a partir dos dados obtidos.

### 3.3 Procedimentos e instrumentos

Nesta pesquisa optou-se por recorrer a entrevista semiestruturada para coleta de dados. A entrevista de professores aconteceu em três encontros, com duração de 1 hora cada, uma vez por semana, no horário das 12:00 às 13:00, às quartas-feiras<sup>7</sup>, de forma online. Os dados registrados de forma online, na plataforma *Google Meet* foram salvos para análise posterior.

A entrevista semi-estruturada representa, como o próprio nome sugere, meio-termo entre entrevista estruturada e entrevista não-estruturada. Geralmente se parte de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista, mas eles não são introduzidos da mesma maneira, na mesma ordem, nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira. O entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem (Moreira e Caleffe, 2008, p.169).

Os autores ainda ressaltam que ao utilizar a entrevista semiestruturada:

é possível exercer um certo tipo de controle sobre a conversação, embora se permita ao entrevistado alguma liberdade. Ela também oferece uma oportunidade para esclarecer qualquer tipo de resposta quando for necessário, é mais fácil de ser analisada do que a entrevista não-estruturada, mas não tão fácil quanto a entrevista estruturada (Moreira e Caleffe, 2008, p.169).

Ressalto que, durante a entrevista, não foram mencionados o nome da escola nem do professor (a), a fim de garantir o sigilo do participante, permitindo que se sintam mais confortáveis para abordar as questões propostas. Para fins de identificação do participante, utilizou-se a denominação de cor, conforme registrado durante a pesquisa.

---

<sup>7</sup> O dia e o horário foram escolhidos pelos participantes, de modo a viabilizar as entrevistas durante o período do horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC).

Além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil<sup>8</sup>, avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e aprovada sob o Parecer Consubstanciado nº 7.801.842. Apresento o roteiro da entrevista semiestruturada.

Quadro 3 - roteiro da entrevista semiestruturada.

<b>INTRODUÇÃO</b>
Apresentar e explicar brevemente o objetivo da pesquisa e o motivo da entrevista.
<b>CONSENTIMENTO</b>
Explicar que a participação é voluntária, garantir o anonimato das respostas e solicitar a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
<b>ESCLARECIMENTO SOBRE A ENTREVISTA</b>
Informar que a entrevista terá um caráter semiestruturado, ou seja, algumas perguntas guiarão o processo, mas o entrevistado é livre para abordar outros aspectos relevantes.
<b>EIXO 1: PERCEPÇÃO GERAL DOS PROFESSORES SOBRE O USO DE MATERIAIS APOSTILADOS</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como você descreveria a presença e o papel dos materiais didáticos no seu planejamento e na sua prática diária em sala de aula?</li> <li>2. De que forma os conteúdos e a sequência didática propostos nesses materiais se alinham ou se diferenciam das necessidades e do ritmo de aprendizagem dos seus alunos?</li> </ol>
<b>EIXO 2: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE OS EFEITOS DOS MATERIAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E NA AUTONOMIA DOCENTE</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como a utilização dos materiais apostilados influencia suas decisões sobre o que ensinar e como ensinar?</li> <li>2. Você sente que há espaço para explorar temas ou abordagens que não estão diretamente contemplados nesses materiais? Poderia dar um exemplo?</li> </ol>

<sup>8</sup> A Plataforma Brasil é o sistema eletrônico nacional, unificado e oficial, destinado à submissão, tramitação e acompanhamento de projetos de pesquisa que envolvem seres humanos no território brasileiro.

3. De que maneira o uso desses materiais afeta sua liberdade para criar estratégias didáticas em sala de aula?
<b>EIXO 3: PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE OS EFEITOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDA POR EMPRESAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E NA AUTONOMIA DOCENTE</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como você descreveria as formações desenvolvidas pela empresa contratada pela Secretaria da Educação, e de que você participa, em relação aos desafios do ensino-aprendizagem?</li> <li>2. Você estabelece relações entre o conteúdo dessas formações e sua liberdade para decidir sobre os conteúdos do currículo e estratégias didáticas? Quais?</li> <li>3. Em que medida as orientações das formações divergem ou convergem com a sua visão pedagógica? Como você lida com isso?</li> <li>4. Na sua opinião, essas formações contribuem para o seu trabalho em sala de aula e para o seu desenvolvimento profissional? Como?</li> </ol>
<b>EIXO 4: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE OS DESAFIOS DO MATERIAL APOSTILADO E DAS FORMAÇÕES</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais os principais desafios que você encontra ao utilizar os materiais apostilados e ao participar das formações promovidas pela empresa privada?</li> <li>2. Há pontos positivos ou facilidades que você percebe nessa dinâmica? Quais?</li> <li>3. Se você pudesse sugerir alguma mudança em relação à organização do currículo, ao uso de materiais didáticos e à formação continuada na rede, quais seriam?</li> </ol>
<b>ENCERRAMENTO</b>
<p>Agradecer a participação e reforçar a importância das informações fornecidas para a pesquisa.</p> <p>Informar que os resultados serão compartilhados e oferecer a possibilidade de fornecer um resumo da pesquisa quando estiver concluída.</p>

Fonte: Criado pelo autor.

Esta pesquisa pretende oferecer contribuições relevantes para a educação pública, ao colaborar para a formulação de políticas educacionais mais críticas e democráticas, ao fortalecer a valorização da autonomia docente e dos saberes



construídos pelos professores, bem como ao fomentar o debate acerca das intervenções do setor privado na prática pedagógica. Busca-se, ainda, ampliar a consciência sobre a necessidade de currículos contextualizados e emancipatórios.

### **3.4 Sujeitos da pesquisa**

Foram selecionados para esta pesquisa, três professores em exercício em uma escola da rede municipal de ensino. Os docentes atuam na Educação Básica, especificamente no primeiro, terceiro e quarto ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

A seleção desses professores atendeu aos seguintes critérios: formação em Pedagogia; atuação ativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e experiência profissional distinta. Foram incluídos docentes em início de carreira - com até 30 anos de idade e até 5 anos de experiência - e docentes experientes -, com até 45 anos de idade e até 20 anos de atuação. Tais critérios permitem encontrar sujeitos que apresentam diferentes percepções sobre a prática pedagógica a partir da experiência profissional que acumulam.

A professora Azul tem 30 anos, autodeclara-se parda, é do gênero feminino e possui formação em Pedagogia, modalidade presencial, concluída em 2018, em uma instituição particular. Atua há 5 anos na rede municipal e, atualmente, está com uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, participando diretamente do processo de alfabetização e letramento.

A professora Lilás<sup>9</sup> tem 43 anos, autodeclara-se preta, é do gênero feminino, formada em Pedagogia presencialmente, em 2009, por uma universidade particular. Possui 15 anos de experiência na rede municipal e, atualmente, leciona para uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental.

O professor Marrom tem 39 anos, autodeclarado pardo, é do gênero masculino, formado em Pedagogia na modalidade presencial, em 2010, por uma instituição pública. Atua na rede municipal há 17 anos e, neste ano, leciona para uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental.

Espera-se que os participantes permitam, por meio de suas descrições e avaliações sobre a política e a prática pedagógica do município, manifestar-se sobre

---

<sup>9</sup> É importante ressaltar que a entrevista com a participante Lilás teve caráter exploratório e foi apresentada à Banca de Qualificação com o objetivo de nortear os rumos desta pesquisa. Desse modo, serão analisadas as partes mais relevantes de sua entrevista.

a atuação de empresas privadas na educação, na formação de professores e na autonomia docente no município de Santana de Parnaíba. O objetivo é analisar como a adoção de materiais didáticos apostilados e a formação conduzida por instituições privadas afetam o trabalho pedagógico e a autonomia dos professores dos Anos Iniciais.

### **3.5 Procedimentos de análise dos dados**

A entrevista semiestruturada foi transcrita e, em seguida, analisada por meio da técnica de análise de prosa (André, 1983). Esse processo permitirá aprofundar a leitura da transcrição, identificando os temas propostos e construindo análises significativas para discutir a subjetividade do participante em relação aos temas abordados.

Análise de prosa é aqui considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre um conteúdo de um determinado material: O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais e não intencionais, explícitas e implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias (André, 1983, p.67).

A organização das evidências foi inspirada pelas categorias apresentadas na trama conceitual freireana centrada no currículo, apresentada por Ana Maria Saul e Alexandre Saul (2018). “Para Paulo Freire, os acontecimentos da vida compõem tramas historicamente situadas e sujeitas a múltiplos condicionamentos” (Saul e Saul, 2022, p.19). Os autores propõem categorias freireanas fundamentais para a construção de um currículo crítico-emancipatório: diálogo, participação, linguagens, reflexão crítica sobre a prática e transformação.

Ressalta-se que os documentos apresentados no quadro 2 também orientaram como referência para a análise realizada. No decorrer do processo analítico, foram identificadas categorias de inspiração freireana, bem como seus respectivos eixos, os quais possibilitaram uma leitura crítica e contextualizada do material.

## CAPÍTULO 4: ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados foi realizada a partir das entrevistas e análise de documentos com os participantes identificados como Marrom, Azul e Lilás, com o objetivo de compreender as percepções dos docentes diante das questões centrais desta pesquisa.

O quadro 4 apresenta os eixos temáticos construídos a partir da análise dos dados, articulados às categorias freireanas. O quadro tem a função de organizar a leitura da análise, para evidenciar a relação entre os dados investigados e o referencial teórico adotado. A seguir, cada eixo será discutido em detalhe, destacando as percepções dos docentes sobre o material didático-pedagógico (currículo), a formação dos professores e a autonomia docente frente às empresas privadas, em diálogo com as categorias propostas por Paulo Freire.

Quadro 4: Eixos e as categorias freireanas

<b>Eixos</b>	<b>Categorias Freireanas</b>
1. O papel da apostila do Sefe no planejamento e na prática pedagógica	Autonomia Educação bancária Educação problematizadora Práxis
2. Divergência entre os conteúdos propostos e a realidade dos educandos	Realidade concreta Contextualização
3. Liberdade docente e imposição do material didático	Autonomia Medo Denúncia da opressão pedagógica Educação como ato político
4. Comparação entre o material Sefe e o Currículo em Ação	Práxis Reflexão crítica sobre o currículo Participação democrática Diálogo Realidade concreta

5. Estratégias docentes diante das limitações dos materiais	Práxis Construção coletiva do conhecimento Diálogo com a realidade Autonomia
6. Formação continuada da Opet: entre ideal e frustração	Denúncia da formação instrucionista Superação da palavra inautêntica Formação dialógica e crítica Educação problematizadora
7. As possibilidades de mudança: ainda é tempo de esperar	Educação como ato político Anúncio de uma nova realidade Currículo crítico-emancipatório Participação democrática Formação permanente Esperança

Fonte: Criado pelo autor.

#### 4.1 O papel da apostila do Sefe no planejamento e na prática pedagógica

As entrevistas revelam percepções distintas entre a organização da apostila do Sefe para o planejamento docente e suas limitações quanto à efetividade na prática pedagógica. Segundo o participante da pesquisa, Marrom, o material contempla “algumas necessidades [a apostila traz um planejamento pronto] porque ela traz objetos de estudo, traz também sugestões”. Contudo, o docente pondera que, no cotidiano escolar, a apostila se mostra “pouco praticável”, apontando para uma desarticulação entre a proposta curricular formalizada e as demandas concretas da sala de aula (Adrião et al., 2009b).

Apesar de o material ter um caráter norteador, a apostila está distante de cumprir a função de um guia completo. Ao afirmar que “ela é um guia prático que eu posso segui-la, até porque não existe isso, o professor não tem que ir atrás desse material” afirma Marrom. O entrevistado evidencia uma postura de autonomia crítica, ao mesmo tempo em que questiona a imposição de materiais didáticos padronizados. Esse posicionamento revela uma consciência profissional que reivindica a mediação docente como elemento central no processo educativo.

A participante Azul evidencia que o uso da apostila do Sefe decorre de uma imposição institucional, e não de uma escolha pedagógica autônoma: “nós utilizamos porque somos obrigados, né?”. Essa obrigatoriedade compromete a autonomia docente e reforça uma lógica de centralização curricular, na qual o docente é reduzido à função de executor de conteúdos previamente prescritos (Arroyo, 2013).

Na prática cotidiana, o material é descrito como insuficiente e fragilizado em sua organização didática: “Ele não contribui muito na nossa prática diária. [...] É um material que não tem uma sequência didática” (Azul). A ausência de linearidade e aprofundamento conceitual exige que o professor recorra constantemente a outras fontes: “precisamos estar parados em vídeos, folhinhas, para aprofundar mais aqueles assuntos. Porque é muito pincelado” (Azul).

Apesar de reconhecer que o material pode auxiliar no planejamento, Azul ressalta suas limitações: “Ele até ajuda. Porém, ele muda de assunto muito fácil”. Essa característica prejudica a assimilação progressiva dos conteúdos pelos educandos e desorganiza o processo de mediação pedagógica, o que demanda o uso de “outros recursos pedagógicos além da apostila” (Azul).

A apostila do Sefe, ainda que apresente utilidade como ferramenta de apoio ao planejamento docente, demonstra-se restrita e de baixa efetividade no contexto da prática pedagógica cotidiana. As declarações de Marrom e Azul evidenciam a tensão existente entre a rigidez imposta pela normatização curricular e a autonomia indispensável ao professor na condução do processo educativo.

#### **4.2 Divergência entre os conteúdos propostos e a realidade dos educandos**

Marrom problematiza a inadequação cultural e cognitiva da apostila do Sefe diante do contexto dos educandos da rede pública. Em sua avaliação crítica, aponta que “a apostila Sefe - ela dá a entender que o aluno já chega como um aluno leitor interpretativo, por exemplo, textos científicos”. A experiência compartilhada revela uma distância significativa entre os conteúdos propostos e a realidade sociocultural dos educandos: “É uma realidade totalmente diferente dos alunos de Santana de Parnaíba, que não conhecem nem o Rio Tietê, que faz parte do município deles” (Marrom).

O excerto evidencia a ausência de uma abordagem pedagógica contextualizada, o que compromete a construção de sentido e o engajamento dos

educandos no processo de aprendizagem. Ao afirmar que “um aluno ideal [...] poderia dar conta”, o docente contrapõe o sujeito real ao sujeito idealizado, apontando o desalinhamento entre a proposta curricular padronizada e as condições concretas de aprendizagem da maioria dos educandos.

A participante Azul apresenta uma crítica consistente à descontextualização dos conteúdos propostos pela apostila, sobretudo nas disciplinas de Ciências, História e Geografia: “traz [...] assuntos que não favorecem a aprendizagem. Elas não estão alinhadas ao contexto, à vivência das crianças” (Azul). De acordo com sua análise, os conteúdos refletem realidades externas ao cotidiano dos educandos, tendo origem em “outro estado” e, frequentemente, em “outros países”.

Como exemplo ilustrativo, menciona que, ao abordar pontos turísticos, o material privilegia a Torre Eiffel em detrimento de referências locais: “a Torre Eiffel quando poderia trabalhar com coisas da cidade, do próprio estado” (Azul). Essa crítica explícita a carência de um currículo que valorize a cultura local, contribuindo para o fortalecimento territorial e cultural dos educandos (Arroyo, 2013).

Ainda que reconheça alguma contribuição do material nos processos de alfabetização e letramento, Azul o faz com ressalvas: “poderia ser mais em prática, mais proveitosa”. Essa afirmação reforça a percepção de que, embora existam aspectos úteis, a abordagem pedagógica permanece distante das necessidades concretas dos educandos (Freire, 2020a).

A participante Lilás evidencia a divergência entre o conteúdo trabalhado e a realidade dos educandos, apontando que “Santana de Parnaíba é riquíssimo em História. Mas a gente estuda a História do quê? Paraná. Coisas do Paraná”. O currículo municipal destaca a importância histórica do município na formação do Brasil, ressaltando que o município foi uma das primeiras vilas fundadas pelos portugueses.

A cidade de Santana de Parnaíba SP possui particularidades relevantes para o ensino desta disciplina. Possui muitos fatos desconhecidos por parte da população, sendo necessário descortinar os acontecimentos históricos e levar o estudante a refletir como o passado da cidade e como ele influenciou na construção do estado de São Paulo, não apenas na perspectiva Bandeirante, mas dos demais atores que participaram da construção histórica (Brasil, 2024).

Os atores históricos mencionados no currículo municipal são os povos indígenas e os africanos. No entanto, percebe-se que o documento não explicita claramente quem são esses sujeitos históricos, tampouco apresenta suas

contribuições e especificidades de forma aprofundada. A apostila, no conteúdo de História, não menciona aspectos históricos específicos da rede municipal. Embora os bandeirantes tenham importância histórica, é necessário questionar: a que custo?

### 4.3 Liberdade docente e imposição do material didático

O depoimento de Marrom retrata as contradições entre a suposta liberdade pedagógica e a imposição institucional do uso da apostila. Embora o discurso oficial sustente seu caráter opcional, o professor relata um cenário de pressão: “há uma cobrança real sobre esse material”. Essa afirmação revela uma coerção simbólica, que restringe a autonomia profissional do docente, levando-o a sentir-se “preso, sim, porque é culturalmente, virou agora cultural aqui, que os professores têm que encerrar a apostila. Os pais cobram isso da gente” (Marrom).

Nesse sentido, o conceito de medo proposto por Freire (2015; 2021) pode ilustrar a condição de estar “preso”. Trata-se do medo que paralisa e, no contexto da rede municipal, manifesta-se, por exemplo, na insegurança dos professores em não utilizarem a apostila do Sefe, receando possíveis consequências institucionais.

Essa imposição se revela articulada a uma cultura escolar que naturaliza o uso de materiais prontos, intensificando o controle externo sobre o trabalho docente (Adrião et al., 2009b). Marrom ao observar que “a Sefe não pode ser abandonada [e que há] um investimento muito forte [e] parcerias também, que a parceria é muito forte”. O participante Marrom aponta para os vínculos das empresas privadas com a educação, pois essas interferências no currículo restringem a autonomia crítica e pedagógica das escolas públicas (Adrião et al., 2022).

A autonomia pedagógica é novamente tensionada quando Azul relata que os professores “são obrigados a trabalhar com os dois” materiais – Sefe e Currículo em Ação<sup>10</sup>. Essa obrigatoriedade resulta em sobrecarga e fragmentação curricular, evidenciadas na afirmação: “há muito conteúdo para ser trabalhado. E isso a gente já tinha que correr com a Sefe e agora com esse Currículo em Ação” (Azul).

Azul denuncia que a imposição de múltiplos materiais compromete o aprofundamento do ensino: “Mesmo com a dificuldade das crianças, devido a tanto

---

<sup>10</sup> Trata-se de um material pedagógico-didático elaborado pelo Estado de São Paulo, que, neste ano, foi incorporado ao planejamento da rede municipal de Santana de Parnaíba para os Anos Iniciais.

material, a gente não está conseguindo aprofundar”. O relato revela os efeitos nocivos da padronização e da burocratização curricular, que acabam por enfraquecer o vínculo entre o ensino e as necessidades reais dos educandos: “a gente está deixando de aplicar outros [conhecimentos] porque a gente acaba indo pela burocracia” (Azul).

Os depoimentos analisados revelam, de forma contundente, como a padronização derivada do uso de materiais apostilados e das parcerias com empresas privadas compromete significativamente a autonomia docente e enfraquece a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. A sobreposição de demandas e a pressão institucional imposta aos professores reduzem o planejamento pedagógico a um exercício tecnicista voltado ao cumprimento de metas pré-estabelecidas, esvaziando seu caráter formativo e afastando o currículo das necessidades concretas e contextuais dos educandos (Paraíso, 2023).

#### **4.4 Comparação entre o material Sefe e o Currículo em Ação**

Na comparação entre os materiais didáticos utilizados, Marrom valoriza o material derivado do Currículo Paulista, que, em sua perspectiva, demonstra maior coerência com a realidade escolar e os documentos normativos. Ele observa que “[a apostila do Estado] é mais a nossa realidade do Currículo Paulista”, sinalizando uma maior aderência aos princípios formativos e às vivências dos educandos.

Sua crítica se torna ainda mais incisiva ao contrastar os conteúdos: “Você vai falar sobre Vesúvio ou você vai falar sobre Chapeuzinho Vermelho?” (Marrom), reforçando a importância de abordagens que dialoguem com o universo simbólico e as experiências concretas da infância. Ao afirmar que “a criança tem toda essa parte dela lúdica. Ela precisa desenvolver o lúdico antes que o científico. Isso é uma lógica. Não tem como” (Marrom), o docente demonstra compreensão sobre o desenvolvimento infantil e defende práticas pedagógicas que respeitem as especificidades cognitivas e afetivas das crianças.

A participante Azul manifesta preferência pelo Currículo em Ação, destacando sua estrutura mais lógica e coerente: “ele tem uma sequência [...] as pessoas conseguem assimilar o conteúdo com maior facilidade porque tem uma sequência”. Azul também valoriza sua abordagem no processo de alfabetização: “ele pega ali



uma letra e ele vai fazendo lista, fazendo ditados, caças-palavras. Uma atividade bem refletidora mesmo. Mais contextualizada.”

A comparação entre os materiais torna evidente o desalinhamento entre o currículo prescrito e a prática pedagógica cotidiana: “O currículo do município não [...] o material não está alinhado ao currículo do município. Então fica uma coisa meio confusa para a gente também”, afirmou a participante Azul. Nessa conjuntura, ela se vê inserida em um cenário de “tiroteio” curricular, tensionado entre o material didático do Sefe, o Currículo em Ação e o currículo oficial de Santana de Parnaíba.

Em relação à construção do currículo municipal, Lilás afirma que não houve participação ampla. Segundo o depoimento de Lilás, a Secretaria de Educação de Santana de Parnaíba convidou apenas alguns profissionais: um coordenador de uma escola, um professor de outra e um diretor de uma terceira, sem haver necessariamente representatividade de uma mesma instituição. Também ressalta que ela própria não foi convidada para participar da elaboração do currículo municipal. Vejamos o que o currículo municipal apresenta sobre seu próprio processo de construção:

No ano de 2023 a Prefeitura Municipal de Santana de Parnaíba SP, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação da cidade, reuniram as condições objetivas próprias para desencadear o processo de produção coletiva, democrática e participativa, do documento curricular que ora apresentamos. Foram meses e meses de formação continuada de professores, gestores e coordenadores, foram jornadas de aprofundamento temático, visitas às unidades escolares, questionários, indicações de textos de estudos de temas curriculares, palestras de sensibilização e de aprofundamentos, reuniões especializadas e específicas, debates e trabalhos coletivos, consultas pedagógicas e trabalhos em grupos, culminando com as Conferências Curriculares de Famílias, de Professores, congregando Supervisores, Gestores e Coordenadores, além dos trabalhos lúdicos e propositivos realizados sobre esse tema com as crianças nas escolas municipais. A metodologia participativa, o convite à atuação singular e grupal e a contribuição, a convocação para a integração e atuação de todos esteve sempre presente no transcorrer de todo esse processo (Brasil, 2024).

Observamos uma divergência entre o depoimento de Lilás e o documento oficial, pois não houve uma participação de todos os professores da rede municipal. Saul e Saul (2018, p. 1163-1164) ressaltam a necessidade da participação ativa de todos os envolvidos para a construção de um currículo crítico-emancipatório:

Falar de uma participação autêntica em um trabalho curricular implica respeitar e valorizar as necessidades e demandas concretas de todos os sujeitos participantes. Necessidades e demandas que precisarão ser problematizadas e discutidas de forma ampla e democrática, de modo que as decisões tomadas, a partir delas, sejam construídas dialogicamente, no confronto de argumentos, e possam expressar o desejo coletivo e

responsável dos diferentes sujeitos do fazer educativo.

Saul e Saul (2018, p. 1160-1161), ao abordarem a trama conceitual centrada no currículo, também destacam a importância do diálogo e da escuta entre todos os participantes:

No percurso de construção curricular, para Freire, o primeiro passo a ser dado é ouvir os educandos, saber qual é a visão que eles têm a respeito do que fazem e dos principais problemas que vivenciam e, com isso, procurar levantar os conhecimentos necessários para auxiliá-los no processo de superação de suas dificuldades e no processo de ampliação de seus conhecimentos sobre si e sobre o mundo. Os educadores têm a responsabilidade de problematizar a realidade vivenciada pelos educandos, no diálogo, buscando, com eles, captar os porquês das situações-limites que se colocam em seus contextos e entrever possibilidades de intervenção e mudança. Para isso, os educadores podem lançar mão de perguntas que se constituam em desafios referidos aos temas dos educandos e não em questões motivacionais ou retóricas que, por não considerarem a identidade cultural do “outro”, negam o diálogo.

O currículo municipal parece ter deixado de considerar algumas categorias freireanas essenciais para se constituir como um currículo verdadeiramente democrático, com a participação de todos e um compromisso genuíno com a transformação social.

Comprometer-se com a transformação da realidade, em uma direção que aponte para um mundo socialmente mais justo, livre e igualitário, no âmbito de um projeto democrático mais amplo, é uma das tarefas dos educadores. Isso não significa, de forma alguma, fazer da escola, um espaço/tempo de doutrinação ideológica; ao contrário, o que se quer é encorajar os sujeitos a agir com liberdade e autonomia, na luta coletiva pela superação das contradições sociais que são desveladas no trabalho rigoroso e contínuo de construção de sua consciência crítica (Saul e Saul, 2018, p. 1167).

Outro aspecto importante é que as instituições públicas parecem pressupor que o professor da rede pública não possui capacidade para criar seus próprios conteúdos. “As parcerias que incidem diretamente no desenho da política educacional, muitas vezes, partem de um diagnóstico de que os professores não são capazes de planejar suas tarefas e por isso devem receber tudo pronto” (Adrião e Peroni, 2009a, p. 111).

Nessa perspectiva, entende-se por que a rede municipal de Santana de Parnaíba não priorizou a participação de todos os docentes: a própria instituição parece desconsiderar os saberes e as experiências dos professores na construção do currículo municipal. A rede buscou um professor universitário em Campinas, com maior prestígio acadêmico, para elaborar o currículo, mesmo que esse profissional desconheça a realidade do município.

Quando Lilás foi questionada sobre o que entende por currículo, a participante enfatizou que:

Currículo para mim? Currículo hoje eu vejo como regras, alguns padrões, mas eu vejo como regra e padrões que devem ser seguidos, mas não com o intuito de prender. O currículo para mim é libertador, mas dependendo do lugar onde você se encontra, esse currículo te prende. Então, assim, eu acho que são coisas, por exemplo, assim, a gente tem que tornar o ensino igualitário e eu acho que através do currículo isso pode acontecer (Lilás).

O currículo precisa ser libertador, permitindo que os conteúdos sejam concretizados a partir da realidade do educando. Quando o currículo não leva em consideração as concretudes da realidade dos educandos e dos educadores e seus saberes prévios, ele pode se tornar limitador. Limita a capacidade crítica dos alunos, seus sonhos e as possibilidades de transformação social.

#### **4.5 Estratégias docentes diante das limitações dos materiais**

Frente às fragilidades do material do Sefe, Marrom adota estratégias pedagógicas criativas e contextualizadas, buscando ressignificar o ensino por meio de práticas integradas. Um exemplo é a atividade desenvolvida sobre vulcanismo: “Eu pedi para eles desenvolverem um vulcão. Nós fizemos juntos em sala de aula”. A partir da articulação entre diferentes fontes, como a BNCC, a própria apostila e materiais alternativos - o professor assume uma postura reflexiva e crítica, adaptando o conteúdo à realidade da turma.

Além disso, Marrom destaca o papel formativo da troca entre colegas, ao afirmar que utiliza “materiais que meus colegas vão dizendo, para a gente poder deixar um quadro”. Essa prática revela uma concepção de docência colaborativa, fundamentada na construção coletiva do saber e na valorização da experiência profissional dos pares.

A participante Azul exerce sua autonomia pedagógica ao selecionar conteúdos e metodologias a partir das demandas reais de sua turma: “Depende do que a turma mais está necessitando, das defasagens da turma”. Azul aponta que “a apostila Sefe [...] não está alinhada à realidade dos alunos do primeiro ano”, o que a obriga a adaptar os conteúdos e propor estratégias mais adequadas.

Como exemplo prático, menciona a limitação do material no ensino da decomposição numérica: “Para a gente trabalhar decomposição, a gente precisa do material dourado, explicar o que é desenho, unidade, coisas concretas, né? Que a

apostila não explica” (Azul). Esse trecho expressa a práxis docente como exercício crítico e criativo, no qual a professora interpreta os limites do material e propõe soluções com base em sua experiência e na observação das necessidades do grupo.

A apostila do Sefe não contextualiza os conteúdos de acordo com a realidade de Santana de Parnaíba, a participante Lilás frequentemente precisa retomar alguns tópicos para garantir uma aprendizagem realmente significativa.

Eu estava no quarto ano, ano passado, e aí eles falam muito de, por exemplo, eu achava até engraçado, porque eu tinha que partir, por exemplo, as companhias, por exemplo, Sabesp. Aqui não tem saneamento básico nesse bairro. Todo mundo tem poço artesiano e fossa. Então, como que você fala lá de esgoto, e eles pedem que tragam uma conta de casa para você poder... E não tem. Então, aí você vai lá no bairro vizinho, ou no município vizinho, no meu caso, porque é onde eu tenho uma casa, você pega e traz para eles verem. Mas é algo que está distante da realidade deles (Lilás).

As experiências relatadas por Marrom, Azul e Lilás demonstram que, mesmo diante das restrições impostas pelo uso de materiais didáticos padronizados, a prática docente permanece como um espaço de autonomia, reflexão crítica e criação pedagógica. Ao reinterpretar os conteúdos propostos e mobilizarem recursos alternativos e estratégias colaborativas, os educadores evidenciam um fazer pedagógico comprometido com a realidade concreta dos educandos.

#### **4.6 Formação continuada da Opet: entre ideal e frustração**

A formação promovida pela Opet é avaliada de maneira bastante crítica por Marrom; essas ações formativas demonstram baixa eficácia: “Elas não me ajudam” (Marrom). Embora reconheça a intenção de promover melhorias, o docente aponta a ineficácia prática dos conteúdos abordados:

Um ou outro formador, ele consegue trazer uma coisa diferente, mas é muito, muito raro um cara que consegue mesmo falar pra gente, isso é legal, trabalha assim. Mas a maioria não consegue. Muito pouco. Muito pouco. Quase nada (Marrom).

A crítica ultrapassa os aspectos metodológicos e alcança a própria lógica das formações; a abordagem se distancia da realidade cotidiana dos professores. Segundo Marrom, “eles dão atividades que são praticáveis pelos professores, até porque a gente já tem a vivência [...] depois dizem pra gente aplicar isso com os alunos. Essas atividades não estão praticadas”. A fala aponta para uma formação

marcada por um viés instrucionista e descolada das práticas e necessidades concretas dos docentes, o que gera frustração.

A participante Azul afirma que “os formadores não estão alinhados ao nosso currículo, à nossa realidade. Então, pouco contribui”. Ainda que considere as propostas interessantes em teoria, sua aplicabilidade é limitada, pois “cada professor quer contar o seu caso e é isso que eles tornam do curso” (Azul). E sintetiza sua percepção com uma crítica contundente à dissonância entre discurso e prática: “tudo é língua, né? No discurso [...] Na fala deles, tudo é lindo, tudo é maravilhoso, mas como a gente utiliza o material, a gente sabe que é incoerente” (Azul). Essa fala denuncia o caráter superficial e idealizado das formações, que pouco dialogam com os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

As falas de Marrom e Azul explicitam uma lacuna significativa entre os conteúdos propostos e as necessidades reais dos docentes, revelando um processo formativo descolado da escuta, da participação e da construção coletiva dos saberes. Diante disso, impõe-se a urgência de políticas formativas que valorizem a experiência profissional dos educadores, reconheçam os saberes construídos na práxis e instituem espaços efetivamente dialógicos e críticos, em consonância com os princípios de uma educação crítica-emancipatória.

#### **4.7 As possibilidades de mudança: ainda é tempo de esperar**

O participante Marrom destaca divergências substanciais entre sua concepção pedagógica e os pressupostos contidos nas formações e materiais da Opet/Sefe. Embora reconheça a importância de aproximar escola e família, discorda da forma como essa relação é operacionalizada: “o material que eles mandam pra casa é tão difícil quanto o material que a gente até pensava”. Este docente propõe alternativas mais acessíveis, como o envio de materiais lúdicos e autoexplicativos, que possam ser utilizados pelas famílias e pelos educandos.

Ao final, sugere uma reformulação estrutural das políticas educacionais locais: “monta uma apostila própria do município” (Marrom). Para ele, a valorização dos docentes da rede e a produção de materiais didáticos alinhados ao contexto local representam caminhos promissores para qualificar os processos de ensino-aprendizagem e fortalecer a autonomia pedagógica da escola pública.

Azul defende a substituição do material do Sefe pelo Currículo em Ação, por considerá-lo mais adequado às necessidades pedagógicas da rede: “teria que abrir mão do Sefe, porque o Currículo em Ação é bem melhor” e expõe a inviabilidade do uso concomitante dos dois materiais, o que gera sobrecarga e compromete o planejamento: “nós estamos aqui loucas para dar conta de tudo, não estamos conseguindo” (Azul).

No campo da formação docente, Azul propõe mudanças estruturais, com maior flexibilidade e aderência às especificidades profissionais: “acho que poderia ser algo de escolha do professor, como se fosse uma questão de bolsa”. Essa sugestão indica uma concepção de formação continuada/permanente como processo formativo autônomo, situado e significativo.

Quanto à política curricular, propõe sua unificação e alinhamento com o currículo estadual, com vistas a reduzir as contradições internas da rede: “porque aí a gente acaba seguindo três linhas [...] fica uma coisa meio confusa para a gente também” (Azul).

Ao encerrar, Azul denuncia os efeitos da lógica produtivista que permeia a avaliação e o planejamento escolar: “no final, a gente vai lá no conselho de classe, a gente está ao lado de gráficos, né? E esquecem que nós estamos lidando com pessoas, com crianças. Não são apenas gráficos e números”.

As reflexões de Marrom e Azul expressam uma crítica às políticas educacionais pautadas na padronização do ensino, ao mesmo tempo em que defendem uma abordagem formativa ancorada na realidade local, na valorização da autonomia docente e no reconhecimento das singularidades dos educandos. Suas falas evidenciam os limites das imposições curriculares e formativas externas, denunciando a fragilidade de modelos homogêneos e descontextualizados.

O quadro 5 tem como propósito sistematizar uma avaliação crítica do currículo municipal, destacando os principais elementos identificados ao longo da investigação e articulando-os às categorias freireanas que fundamentaram a análise. Essa organização final evidencia as contradições entre o currículo prescrito e a autonomia docente, revela os limites formativos das parcerias com empresas privadas e aponta caminhos possíveis para a construção de um currículo orientado por princípios crítico-emancipatórios.

Quadro 5: Avaliação crítica do currículo municipal de Santana de Parnaíba.

<b>Aspecto avaliado</b>	<b>Descrição</b>	<b>Categoria freireana</b>
Composição curricular	Baseada em materiais apostilados elaborados pelas empresas Opet e Sefe, com conteúdos padronizados e descontextualizados da realidade local.	Denúncia da educação bancária (Freire, 2020a).
Formação docente	Realizada pontualmente pela Opet (quatro dias por ano), com foco técnico e instrucional, sem considerar as necessidades reais dos professores e da comunidade escolar.	Formação bancária versus formação para a autonomia (Freire, 2011).
Autonomia docente	Limitada pela imposição do material e pela ausência de escuta e participação dos professores nos processos de decisão curricular.	Autonomia como construção ética e política (Freire, 2011).
Participação dos sujeitos escolares	Ausência de diálogo com todos os educadores, educandos e comunidade na construção curricular; invisibilidade dos saberes locais.	Diálogo como essência da prática educativa (Freire, 2020a).

Avaliação educacional	Presença de avaliações padronizadas e do programa PAESP, voltadas ao treinamento para testes externos.	Superação da avaliação como prática conteudista.
Investimento financeiro	Altos recursos destinados à Opet e ao Sefe, revelando a privatização indireta do currículo e da formação docente.	Denúncia da mercantilização da educação (Freire, 2015), (Adrião, 2022) e (Freitas, 2018).
Efeitos na prática pedagógica	Redução da liberdade criativa e crítica do professor; ensino centrado na reprodução de conteúdos. Práxis caracterizada pela tecnocracia.	Práxis (Freire, 2020a).
Perspectiva de mudança	Proposição de um currículo crítico-emancipatório, pautado na escuta, valorização dos saberes docentes e das realidades dos educandos.	Esperanças como ação transformadora (Freire, 2016b).

Fonte: Criado pelo autor.



## ÚLTIMAS PALAVRAS

Nesta seção serão abordados os resultados alcançados por esta pesquisa, bem como as reflexões finais sobre as tensões e disputas na educação pública, com o propósito de anunciar os caminhos para o currículo do amanhã.

### 5.1 Resultados atingidos

A presente pesquisa alcançou os objetivos propostos ao problematizar, de forma crítica, os efeitos da atuação de empresas privadas - como a Opet/Sepe - no cotidiano escolar da rede municipal de Santana de Parnaíba. Por meio da análise documental e das entrevistas com educadores da rede, o estudo revelou tensões e contradições entre o discurso oficial das políticas públicas e as experiências concretas vividas pelos docentes em sua prática pedagógica.

Um dos principais aspectos se refere à compreensão dos efeitos dos materiais apostilados sobre a autonomia docente. As falas dos participantes evidenciaram que o uso compulsório desses materiais restringe as possibilidades de criação, contextualização e experimentação no processo de ensino-aprendizagem, convertendo a prática pedagógica em um exercício prescritivo e tecnicista. Em vez de atuar como mediador crítico de saberes significativos, o educador passa a ocupar uma posição subordinada, executando tarefas definidas por agentes externos à escola.

A pesquisa também evidenciou o distanciamento entre o currículo prescrito e a realidade sociocultural dos educandos. As críticas dos educadores à descontextualização dos conteúdos - especialmente no que se refere à ausência de temas vinculados ao território e às vivências dos educandos -, indicam que os materiais padronizados desconsideram as especificidades locais. Esses dados dialogam com os aportes de Arroyo (2013) e Freire (2020a), que defendem um currículo que possa partir da realidade concreta dos sujeitos escolares e comprometido com a transformação social.

Outro objetivo atingido diz respeito à análise crítica das formações continuadas oferecidas pelas empresas contratadas, que se mostraram desconectadas das necessidades reais dos educadores. As entrevistas revelaram que essas formações são marcadas por superficialidade, prescrição e ausência de escuta, distanciando-se das práticas vividas nas escolas. Essa constatação

corroborar com os estudos de Saul e Saul (2016, 2018) e Nóvoa (2009, 2017), que defendem uma concepção de formação permanente como processo crítico, situado e articulado com a prática docente. A pesquisa, nesse sentido, denuncia o caráter instrucionista dessas formações e aponta a urgência de propostas formativas dialógicas e emancipatórias.

Ainda que imersos em um contexto de imposições institucionais, os educadores demonstraram capacidade de resistência e recriação da prática pedagógica. A utilização de materiais complementares, a proposição de atividades contextualizadas e o trabalho colaborativo com os pares indicam o exercício de uma autonomia docente crítica. Essa dimensão é essencial para pensar o currículo como espaço de disputa e como campo de possibilidades, em consonância com as proposições de Paraíso (2023) e as experiências narradas pelos próprios participantes da pesquisa.

A investigação alcançou seu propósito ao evidenciar os efeitos das empresas privadas na educação pública como formas de privatização indireta do currículo e do trabalho docente. Fundamentada nos aportes teóricos de Adrião (2009a, 2018, 2022), Frigotto (2006) e Freitas (2012, 2014, 2018), a análise revelou que essas parcerias subordinam o projeto educativo às lógicas do mercado, promovendo uma cultura escolar centrada em resultados, metas e conteúdos padronizados, em detrimento de uma formação crítica e democrática.

Com base na análise dos dados empíricos e nas reflexões teóricas desenvolvidas a partir de autores como Freire (2011, 2020a), Saul e Saul (2016, 2018), Adrião (2022) e Freitas (2018), é possível sistematizar os principais efeitos das intervenções empresariais no currículo da rede municipal de Santana de Parnaíba.

## **5.2 Tensões e disputas na educação pública**

A análise dos depoimentos dos participantes desta pesquisa, articulada aos referenciais teóricos que fundamentam este estudo, possibilita uma compreensão crítica das contradições que perpassam as políticas educacionais vinculadas às empresas privadas. Exemplos concretos dessas contradições se manifestam no uso da apostila do Sefe e nas formações promovidas pela Opet, práticas que, embora legitimadas por discursos de inovação e eficiência, revelam processos de

padronização que comprometem a qualidade do ensino e a autonomia docente.

Os relatos de Marrom, Azul e Lilás revelam não apenas insatisfação com os conteúdos e metodologias desses programas, mas, também, a emergência de uma prática pedagógica crítica, que resiste à lógica tecnicista e à padronização curricular imposta por agentes privados no interior da escola pública.

As intervenções das empresas privadas na gestão curricular e na formação de professores operam uma reconfiguração da esfera pública da educação, redefinindo os sentidos do ensino e a função social da escola. Essa reconfiguração não se restringe ao plano material, mas alcança dimensões simbólicas e políticas, ao deslocar os processos decisórios da escola para agentes externos, desqualificando os saberes docentes e enfraquecendo a autonomia pedagógica (Arroyo, 2013).

Os depoimentos dos participantes ilustram esse processo: a imposição de materiais e formações descontextualizadas contribuem para uma prática docente cada vez mais regulada por critérios de produtividade e controle, em consonância com uma racionalidade gerencialista, como já denunciado por Freitas (2012; 2018) e Frigotto (2006).

Conforme alerta Arroyo (2013), os professores passam a ser concebidos como meros executores de tarefas, e não como sujeitos produtores de conhecimento e de currículo. As falas de Marrom e Azul denunciam o esvaziamento do planejamento pedagógico, que se reduz à execução de tarefas burocráticas, em detrimento da mediação crítica, da escuta atenta e da criatividade docente. O currículo, nessa perspectiva, deixa de ser um instrumento de leitura crítica do mundo para se converter em ferramenta de homogeneização e controle, silenciando os sujeitos da educação e impondo modelos prontos, alheios à realidade escolar.

A crítica freireana à educação bancária marcada pela negação da realidade concreta dos educandos, ressoa de forma atualizada nas experiências narradas pelos educadores. A prática pedagógica, que deveria partir da vivência dos educandos e ser orientada por uma educação problematizadora, é substituída por um currículo construído a partir de um “aluno ideal”, como aponta Marrom, desconsiderando as condições materiais e culturais reais das crianças.

A ausência de temáticas vinculadas ao território e de elementos que favorecem a construção de história local configura uma política educacional que não apenas ignora a diversidade, mas reforça desigualdades históricas. A fala de Lilás sobre o silenciamento da história de Santana de Parnaíba denuncia um processo de

apagamento curricular que compromete a função social e democrática da escola.

As formações continuadas promovidas pela Opet revelam um modelo instrucionista e descolado da realidade escolar. A ausência de escuta aos professores e a imposição de pacotes formativos prontos evidenciam uma concepção de formação que ignora os saberes construídos na prática.

Saul e Saul (2016) argumentam que políticas de formação que desconsideram a historicidade e os conhecimentos experienciados pelos professores não promovem o desenvolvimento profissional, mas, sim, o seu esvaziamento e a alienação de seu ofício. As frustrações relatadas por Marrom e Azul expressam esse diagnóstico: discursos bem elaborados, mas distantes da realidade escolar; conteúdos homogêneos, porém inaplicáveis; uma lógica formativa que não emancipa, mas condiciona.

Os professores entrevistados, mesmo inseridos em contextos de pressão e sobrecarga, mobilizam estratégias criativas e constroem práticas de resistência, reafirmando seu papel como professores que se querem críticos. A docência constitui um campo de disputas simbólicas e políticas, no qual os educadores, ao acionar saberes locais, propor materiais alternativos e fomentar práticas colaborativas, reafirmam a centralidade da autonomia docente na construção de uma escola pública democrática, crítica e plural. As experiências relatadas por Marrom, Azul e Lilás constituem atos de resistência cotidiana, que, ao tensionar os roteiros preestabelecidos, instauram brechas de liberdade, escuta e criação pedagógica.

Freire (2011) nos recorda que a autonomia do professor não é um ponto de partida, mas uma construção permanente, que se realiza no exercício da prática libertadora, no diálogo com os educandos, na reinvenção do currículo e no compromisso ético, político e social com a transformação da realidade. As proposições apresentadas pelos docentes - como a construção de materiais próprios, a substituição do Sefe por um currículo contextualizado e a valorização de uma formação continuada situada e dialógica - não são apenas sugestões técnicas, mas expressam um projeto de educação pública, popular e emancipadora.

A análise das entrevistas evidencia uma tensão estruturante entre dois projetos educacionais em disputa: de um lado, a lógica de controle, padronização e mercantilização da educação promovida pelas empresas privadas; de outro, a defesa de uma escola pública viva, fundada na autonomia docente, na escuta dos

sujeitos e no compromisso com a justiça social.

Retomar este segundo projeto implica reconfigurar profundamente as políticas curriculares e formativas, ancorando-as nas experiências concretas dos educadores e educandos e promovendo um currículo crítico, situado e transformador, em consonância com os princípios de uma educação democrática e libertadora.

### **5.3 O currículo do amanhã**

A análise das falas de Marrom, Azul e Lilás em articulação com as políticas curriculares implementadas no município de Santana de Parnaíba, revela um cenário permeado por tensões entre prescrição e prática, centralização e autonomia, padronização e contextualização. O material didático padronizado — representado principalmente pela apostila Sefe — tem se mostrado alheio à realidade concreta dos educandos e educadores da rede municipal.

A participante Lilás evidencia esse desencontro ao relatar que os conteúdos trabalhados desconsideram o cotidiano dos educandos. Enquanto a apostila apresenta uma realidade diferente da vivida pelos educandos — ao abordar temas como saneamento básico —, a experiência concreta dos educandos é marcada pelo uso de poço artesiano e fossa séptica. A crítica explícita o quanto a ausência de contextualização compromete o processo de ensino-aprendizagem e pode enfraquecer o vínculo entre escola e comunidade.

Essa desarticulação entre currículo, material didático e realidade local também é enfatizada por Azul, quando observa que determinados conteúdos presentes nos materiais didáticos não favorecem de maneira efetiva o processo de aprendizagem, uma vez que não estabelecem articulação com o contexto sociocultural e as experiências vividas pelas crianças, o que compromete a construção de significados relevantes e significativos para elas.

Marrom acrescenta que a estrutura do material parte de uma concepção idealizada de aluno, destoante da realidade das salas de aula da rede e aponta que a apostila do Sefe adota pressupostos pedagógicos inadequados ao estágio de desenvolvimento dos educandos, ao pressupor que estes ingressam na escola com habilidades já consolidadas de leitura, interpretação e análise de textos, inclusive científicos.

Essa suposição desconsidera as desigualdades de acesso ao letramento e

não corresponde à realidade da maioria dos educandos, podendo comprometer a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Esses apontamentos revelam que, embora o discurso oficial valorize a BNCC e o currículo municipal, a imposição de materiais descontextualizados ignora trajetórias escolares reais, tempos de aprendizagem e a diversidade cultural dos sujeitos.

O participante Marrom ainda destaca que existe uma pressão concreta para o cumprimento do material didático, o que se consolidou culturalmente na rede como uma exigência implícita, os professores são cobrados a finalizar a apostila, independentemente das necessidades pedagógicas reais da turma. Essa pressão simbólica converte a prática pedagógica em um exercício de conformidade, debilitando a autonomia docente e instaurando uma lógica de obediência e medo.

Freire e Shor (2021) nos advertem que o medo é uma construção social que paralisa a ação e se intensifica em contextos em que as políticas educacionais priorizam metas e estatísticas em detrimento da escuta e da humanização do processo educativo.

Adrião (et. al., 2009b; 2022) e Freitas (2012) apontam que o uso de materiais apostilados, frequentemente associado a parcerias privadas, acarreta não apenas transformações na organização do trabalho docente, mas, também, o enfraquecimento da gestão democrática e da autonomia profissional. A imposição simultânea da apostila Sefe e do Currículo em Ação gera sobrecarga, fragmentação curricular e empobrecimento das práticas pedagógicas, revelando os limites das políticas curriculares uniformizadas.

Os professores não se mostram passivos frente a essas imposições. As experiências narradas por Marrom, Azul e Lilás evidenciam práticas de resistência e de reelaboração crítica da docência, pautadas no compromisso ético, político e social com os educandos.

Saul e Saul (2018) propõem categorias freireanas — diálogo, linguagens, reflexão crítica sobre a prática, participação e transformação — como fundamentos para a construção de um currículo crítico-emancipatório. Essas categorias permitem vislumbrar uma educação que transcende a lógica da transmissão de conteúdos e se configura como prática de liberdade.

A autonomia docente, nesse contexto, deve ser compreendida como um direito pedagógico, ético, político e epistemológico, indispensável à constituição de uma escola pública democrática e comprometida com a justiça social. As categorias

demonstram sua relevância não apenas para o currículo do futuro, mas também para o currículo do presente.

É importante ressaltar que o currículo oficial de Santana de Parnaíba prevê um adendo em relação à avaliação do currículo municipal, estipulando que esta ocorrerá no período entre 2024 e 2034, ou seja, a cada dez anos será realizada uma (re)avaliação. É fundamental que a Secretaria Municipal de Educação considere, nesse processo, os aspectos que ainda podem ser aprimorados, visando a construção de um currículo crítico e democrático.

A experiência de Ana Maria Saul (2021) ao lado de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991) oferece um contraponto inspirador e concreto. Sua vivência demonstra que os princípios da gestão democrática e da participação política na educação pública são não apenas possíveis, mas também necessários e transformadores.

A prática freireana de escuta, descentralização e construção coletiva de políticas educacionais se mostra como uma alternativa viável e urgente frente ao avanço de propostas autoritárias. Saul (2021) ressaltava que, na gestão de Freire, a participação assumia o mais radical dos significados, revelando o compromisso ético, social e político com a formação de sujeitos críticos, protagonistas de sua própria história.

As críticas expressas nas entrevistas apontam para a necessidade de reorientar as políticas educacionais locais, valorizando os saberes docentes, a autonomia, a realidade concreta dos educandos, a história local e promover formações continuadas críticas, rompendo com práticas instrucionistas. A partir dessa mudança será possível consolidar um currículo que não aprisione, mas emancipe - tornando-se um instrumento de transformação social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBINO, Angela Cristina Alves. **Autonomia curricular em enunciação política: significações docentes**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

ALVES, Antonio Sousa. **As parcerias público/privadas e as feições da gestão gerencial na educação**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009a.

ADRIÃO, Theresa et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009b.

ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cassia Alessandra. A educação pública e as corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, 2018.

ADRIÃO, Theresa et al. **Sistema privado de ensino na educação pública brasileira**: consequência da mercantilização para o direito à educação. São Carlos: Editora Pedro e João, 2022.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 45, p. 66-71, 1983.

ARAÚJO, Eliane Rose Santos. **Professor, que currículo é esse?** Percepções sobre autonomia, saberes e formação docente no ensino fundamental. 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

ARROYO, Miguel. **Currículo, Território em Disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ATANES, Fernanda Sorrentino. **Autonomia docente e influências institucionais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do ABC, São Bernardo do Campo, 2018.

BARROS, Kelly Cristina da Silva. **Formação inicial de professores do Ensino Fundamental I**: da polivalência à interdisciplinaridade. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

BELO, Fernanda Ferreira. **A lógica do mercado na educação pública municipal**:



a empresa educacional em Catalão/Goiás. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2014.

BRASIL. Santana de Parnaíba. **Lei n.º 2100, de 14 de agosto de 1998**. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino e estabelece normas gerais para a sua adequada implantação. Santana de Parnaíba, 1998.

BRASIL. Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. **Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 141, n. 253, p. 1, 31 dez. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm)>. Acesso em: 23 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf)>. Acesso em: 16 out. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Cidades e estados: Santana de Parnaíba**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/santana-de-parnaiba.html>>. Acesso em: 2 set. 2024.

BRASIL. Santana de Parnaíba. **Portal da Transparência: Despesas**. Disponível em: <[https://servicos.santanadeparnaiba.sp.gov.br/CECAM\\_TRANSPARENCIA/Pages/GeraI/wfDespesa.aspx](https://servicos.santanadeparnaiba.sp.gov.br/CECAM_TRANSPARENCIA/Pages/GeraI/wfDespesa.aspx)>. Acesso em: 04 set. 2024.

BRASIL. Secretaria Municipal de Educação de Santana de Parnaíba. **Currículo Municipal da Educação Básica de Santana de Parnaíba**. Santana de Parnaíba: SME, 2024.

COSTA, Euler Oliveira Cardoso da. **O processo de privatização por dentro da escola pública e o sequestro da autonomia docente**. 2020. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação; AMORIM, Mônica Maria Teixeira. A formação de professores em tempos de pandemia, pós-pandemia e conservadorismo político: elementos para análise. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 14, n. 31, p. 11–16, set./dez. 2022.

EDITORA OPET. Editora Opet, 2025. **Sistemas educacionais**. Disponível em: <<https://www.editoraopet.com.br/>>. Acesso em: 12 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. Rio

de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2016a.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 23. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 53. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Organização: Ana Maria Araújo Freire. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Reforma empresarial da educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educar o trabalhador: cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC, 2006. p. 55-70.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51–67, out./dez. 2013.

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

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Trad. de Enio Paulo Giachini. 2. ed. ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

JANGROSSI, Rosemeire Gomes dos Santos. **Formação Permanente: A Profissionalidade Docente, um Percorso Formativo**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

LÓDI, Emeline Dias. **Relação público-privado na educação brasileira**. In: Guilherme, Willian Douglas (Org.). **Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira**. Erechim: Atena Editora, 2019.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. Autonomia. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., revista e ampliada. 1. reimpressão. Porto Alegre: Editora Autêntica, 2016. p. 53.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Santana do Parnaíba: memória e cotidiano**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <[https://nau.fflch.usp.br/files/upload/paginas/santana\\_parnaiba.pdf](https://nau.fflch.usp.br/files/upload/paginas/santana_parnaiba.pdf)>. Acesso em: 03 set. 2024.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Universidade de Lisboa**, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. 2009.

OLIVEIRA, Edna Castro de. **Prefácio**. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículos, teorias e políticas**. São Paulo: Contexto, 2023.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set./dez. 2016.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

SAUL, Ana Maria. **Currículo**. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. e ampl., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Uma trama conceitual centrada no currículo

inspirada na pedagogia do oprimido. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1142-1174, out./dez. 2018.

SAUL, Ana Maria. **A radicalidade da proposta de Paulo Freire à frente da Secretaria de Educação do município de São Paulo**: a construção da escola pública, popular e democrática. In: FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. p. 287-306.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. **Tramas conceituais freireanas**: uma construção para o ensino e a pesquisa. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tania Regina Lobato dos (Orgs.). **Tramas conceituais sobre o pensamento educacional de Paulo Freire**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SOUZA-E-SILVA, Carolina Monteiro de. **Parcerias público-privadas em educação básica: uma análise sistêmica com ênfase no fazer docente**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

SOUZA, Ricardo Luiz de. A mitologia bandeirante: construção e sentidos. **História Social**, Campinas, n. 13, p. 151-171, 2007.

STAKE, Robert E. **Perspectiva qualitativa naturalista**: problemas epistemológicos. Comunicação apresentada no Seminário sobre Avaliação em Debate, promovido pelo Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), em colaboração com CAPES/MEC, INEP/MEC, CNPq, USICA, Fundação Fullbright, CIDA, nos dias 2 e 3 de agosto de 1982.

THIESEN, Juares da Silva; DURLI, Zenilde. Territórios do currículo nas escolas públicas: o fenômeno da ocupação pela iniciativa privada. **Espaço do Currículo**, v. 9, n. 2, p. 288-302, mai., agos. de 2016.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Sessão da Primeira Câmara, 12 de maio de 2015**. Processo TC-004700/026/15. São Paulo: TCE-SP, 2015. Disponível em: <[chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.tce.sp.gov.br/site/s/default/files/atas/2015\\_05\\_12\\_primeira\\_13so\\_0.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.tce.sp.gov.br/site/s/default/files/atas/2015_05_12_primeira_13so_0.pdf?utm_source=chatgpt.com)>. Acesso em: 23 maio 2025.

## APÊNDICE A: ENTREVISTA MARROM

**Pesquisador:** A primeira questão é qual é a sua opinião sobre o papel da apostila do Sefe no seu planejamento, na prática diária, em sala de aula?

**Marrom:** No planejamento, eu acredito que ela ainda atende algumas necessidades, porque ela traz objetos de estudo, traz também sugestões, na prática do professor, na apostila do professor. Ela ainda traz outras coisas. No entanto, na prática, ela é pouco praticável. Mas eu acredito que vai ter alguma pergunta mais voltada para isso, para a prática pedagógica.

**Pesquisador:** Só para eu entender um pouco, no planejamento você fala na questão da estrutura, das habilidades, das competências? Você acha que fica mais fácil para organizar o planejamento?

**Marrom:** Ela dá uma norteadada, sim, mas só uma norteadada. Ela não é um guia... Por exemplo, o que eu posso dizer para você, ela é um guia prático que eu posso segui-la, até porque não existe isso, o professor não tem que ir atrás desse material. No entanto, são materiais que são mais fáceis de você casar tanto conteúdo, habilidades, competências, quanto matéria para aplicação em sala de aula, né? O didático, literalmente.

**Pesquisador:** Você já entrou na segunda questão, que seria justamente sobre isso. De que forma os conteúdos e a sequência didática da apostila do Sefe se alinham ou diferenciam das necessidades do ritmo dos seus alunos?

**Marrom:** Ela se diferencia muito da necessidade do ritmo dos meus alunos. Até porque a apostila Sefe - ela dá a entender que o aluno já chega como um aluno leitor interpretativo, por exemplo, textos científicos. Ela dá essa impressão ao professor. Igual quando você trabalhou comigo no passado, você viu que a gente já iniciou falando sobre Pompeia, Herculano e Vesúvio. É uma realidade totalmente diferente dos alunos de Santana de Parnaíba, que não conhecem nem o Rio Tietê, que faz parte do município deles.

Então, nesse sentido, ela não se alinha em nada com a realidade dos alunos. Ela traz para uma prática interessante se os alunos, por exemplo, fossem alunos com uma vivência maior. Digamos que essa apostila do quarto ano fosse oferecida para um aluno do nono ano. Pode ser que o aluno do nono ano, com esses conteúdos aí, se tiver mais a vontade, teria uma vivência maior. Um aluno ideal. Pensando no aluno ideal, não no aluno nível dia-a-dia que a gente pega.

**Pesquisador:** Sim, tem suas necessidades, particularidades, questões sociais, emocionais também, que podem interferir nesse processo. Outra questão em relação aos efeitos do material pedagógico na sua liberdade. Como a utilização dos materiais influencia as suas decisões sobre o que ensinar e como ensinar? Porque você estava falando que, às vezes, não converge, não é alinhado com a aprendizagem dos seus alunos. Como você faz esse processo de utilização do ensino das crianças? E como ensinar?

**Marrom:** Às vezes, a gente tem que recorrer a outros métodos, a outras línguas, outras cidades. Por exemplo, a apostila Currículo em Ação, hoje, ela tem sido muito mais útil do que a apostila Sefe.

**Pesquisador:** O Currículo em Ação é do Sefe ou não? É de outra empresa?

**Marrom:** Não, ele é do Estado de São Paulo.

**Pesquisador:** Ah, do Estado de São Paulo, né? Que foi dado ano passado, não foi isso, Marrom?

**Marrom:** Entrou esse ano.

**Pesquisador:** Entrou esse ano? Mas eu lembro que começou a usar uns livros didáticos do Estado, não? Lembra que chegou também para o quarto ano?

**Marrom:** Chegou, só que não chegou completo para nós.

**Pesquisador:** Ah, entendi. Então, esse ano já está completo para vocês começarem a trabalhar?

**Marrom:** Esse ano foi o kit completo, tanto que a gente está tendo a formação do Currículo.

**Pesquisador:** E aí você acha essa apostila do Estado mais interessante do que a do Sefe?

**Marrom:** Sim, ela é mais a nossa realidade do Currículo Paulista. Porque quando a gente pensa em didática, né, Gabriel, a gente pensa também justamente no que você falou. A questão social, a questão familiar, a questão cultural. Quando a gente, por exemplo, vai falar do Sefe, nós estamos falando da cultura paranaense ou do sul. Mas nós, como estamos no sudeste, ia dizer que é um mundo de diferença, mas o Brasil, que é um país de tamanho continental, tem diversas culturas dentro dele.

Então, há maneiras deles ensinarem lá que não casam com a nossa aqui, por exemplo, da cultura paulista. E não é bairrismo isso aí. É de realidade mesmo, só que a nossa realidade é outra. Tanto que a apostila Sefe -, ela, por exemplo, vai falar sobre “O Olho”, que é uma obra lá de Oscar Niemeyer. Está lá no sul. Quando a gente começa a falar sobre isso - as crianças, por exemplo, nem sabemos o que a gente está falando. Agora, quando a gente pega um texto, por exemplo, do Currículo Paulista, ele está usando, por exemplo, o Chapeuzinho Vermelho. Olha a diferença.

Você vai falar sobre Vesúvio ou você vai falar sobre Chapeuzinho Vermelho? A criança tem toda essa parte dela lúdica. Ela precisa desenvolver o lúdico antes que o científico. Isso é uma lógica. Não tem como. Então, a maneira como encaram as crianças, a maneira como o Sefe encara as crianças, a maneira como o currículo está encarando as crianças, eu concordo mais com o modo do currículo paulista. Pensando em criança como um ser em desenvolvimento. Ou não, um ser em desenvolvimento, uma pessoa em desenvolvimento. É o básico.

**Pesquisador:** Muito obrigado, Marrom. Você acabou respondendo um pouquinho, mas você poderia dar um exemplo? Como você pode explorar mais os

temas abordados que não estão diretamente contemplados nesses materiais? Você falou que vai no currículo. Tem outras abordagens que você utiliza também?

**Marrom:** Tem. Por exemplo, ano passado, quando nós falamos de Vesúvio, eu já aproveitei para fazer uma ligação com placas tectônicas, que é o conteúdo do quarto ano pela BNCC. Então, o que eu fiz? Eu pedi para eles desenvolverem um vulcão. Nós fizemos juntos em sala de aula.

Então, eu peguei essa atividade do vulcão, unir junto com a atividade da apostila Sefe e conseguir trazer o conteúdo novo para eles, que era mais completo, sobre placas tectônicas, movimentos das placas, vulcanismo. Também peguei, por exemplo, aquele caderno do futuro.

O Sefe, por exemplo, vem falando sobre sílabas tônicas. Só que ele apresenta isso de uma maneira muito simplória. Como se as sílabas tônicas - a gente resolvesse em duas aulas. Duas aulas de 55 minutos, que é o que dá o conteúdo deles lá. Então, você tem que se aprofundar ainda mais. Aí eu mostrei lá no caderno do futuro. Então, assim, eu vou aliando outros materiais que eu conheço, materiais que meus colegas vão dizendo, para a gente poder deixar um quadro.

**Pesquisador:** Em relação a esses materiais ainda, você acha que afeta a sua liberdade de você poder criar novas estratégias? Ou não? Você acha que não afeta a sua liberdade de criação?

**Marrom:** De certa forma, sim, né, Gabriel? Porque se cobram de nós que a apostila Sefe seja usada. Embora eles digam que é apenas mais um material didático que o professor pode usar, ele pode escolher usar, mas há uma cobrança real sobre esse material.

Se você, por exemplo, chegar na Secretaria de Educação hoje e falar não, eu não vou usar. Eu vou desistir do Sefe, estará enterrado. Não, você vai ter um grande problema. Então, eu não sei se é por conta só do também de investimentos, que é um investimento muito forte. Não sei se é por conta de parcerias também, que a parceria é muito forte. Mas seja qual for a razão, a Sefe não pode ser abandonada.

Tanto que o Currículo em Ação entrou e a Sefe, ela continua. Então, você vê que não se abandona a Sefe. Nesse sentido, eu me sinto preso, sim. Porque é culturalmente, virou agora cultural aqui, que os professores têm que encerrar a



apostila. Os pais cobram isso da gente. É, mas você nem precisa encerrar a apostila. Quer dizer, a gente acaba preso, né? De uma certa forma ou de outra. Nem seja emocional, você acaba um pouco preso.

**Pesquisador:** Vamos falar um pouquinho agora sobre as formações continuadas da Opet. Como você descreveria as formações desenvolvidas pela Opet? E você encontra alguma relação dos desafios à ensino-aprendizagem? Quer dizer, as formações, elas te ajudam no processo de ensino-aprendizagem, dentro da sala de aula?

**Marrom:** Não, elas não me ajudam.

**Pesquisador:** E como você descreve as formações, assim, na sua opinião?

**Marrom:** A formação, ela... Ela tem a característica, assim, de... Eu pergunto, você me dá ideia. É como se o formador estivesse disposto a tirar a ideia de nós. Como vocês trabalham isso? Como vocês trabalham isso? No entanto, eu penso em formações, porque eu faço formações não só na área da educação. Eu penso em como ela cresce. Como que trazendo algo que você ainda não viu. Você é míope num assunto, embora você veja, você não consegue enxergar o quadro todo. Isso é um formador. Ele ajuda você que ainda está no período de miopia, de repente, com o conteúdo, a conseguir visualizar ele melhor.

Já a formação da Opet, não. Eu vejo ela como alguns professores usados pela Opet, que conhecem uma parte do conteúdo, eles treinaram aquilo que eles vão falar. Por exemplo, ele treinou... Eu vou falar hoje sobre, sei lá, vulcanismo. Vamos lá. Então, eu vou falar sobre isso, vou dar uma ou outra sugestão, mas vou fazer atividades não praticáveis aqui com vocês, porque eles dão atividades que são praticáveis pelos professores, até porque a gente já tem a vivência, tem uma história, tem um conhecimento.

Eles depois dizem pra gente aplicar isso com os alunos. Essas atividades não estão praticadas. Um ou outro formador, ele consegue trazer uma coisa diferente, mas é muito, muito raro um cara que consegue mesmo falar pra gente, isso é legal, trabalha assim. Mas a maioria não consegue. Muito pouco. Muito pouco. Quase nada. Não consigo. Por exemplo, teve uma formação da Opet que nós fomos, em

que a formadora levou um material lá de... tabela pitagórica, e nós começamos a usar lá. Só que esse material não vem pra escola.

Então, o professor teria que disponibilizar esse material, o professor teria que achar o material igualzinho ao dela, pra gente conseguir aplicar uma aula parecida com o que ela aplicou. A ideia era legal? Era, mas não era praticável. Por quê? Porque o professor, dentro de tudo isso, a gente às vezes não tem esse material disponível, não tem esse tempo pra procurar isso.

A gente acaba pensando assim, é legal, mas eu consigo aplicar isso em uma outra situação, talvez se viesse o material. Porque eles mandam muito material, né? Ou pelo menos mandavam, eles não mandam tanto. Nem calendário eles mandaram.

Mas geralmente eles mandam muito material, mas não tinha relação com o que estava no curso lá. Então, se eles fizessem essas ideias que às vezes eles têm, essas sacadinhas legais que eles têm, mandassem na prática, a gente conseguiria mudar.

**Pesquisador:** E você falou um pouco sobre essas divergências que têm das formações com a sua prática dentro da sala de aula, mas sobre a sua visão pedagógica, aquilo que você acredita na educação. Ela também vai divergir muito das formações da Opet, com aquilo que você acredita?

**Marrom:** Não diverge no sentido de que a Opet, por exemplo, trabalha com sistema de família e escola. Isso não diverge, porque eu acho que é uma união que deve haver. Nesse sentido, eu concordo plenamente com eles. Também não diverge no sentido de que o conteúdo deve ser apresentado como um material. A educação, ela não deve ser uma educação fracionada.

Ela deve contemplar todas as habilidades. Eles tentam falar do mesmo conteúdo em vários aspectos. Mas a maneira como eles estão fazendo isso é errada. Eles não estão conseguindo atingir o objetivo deles, multidisciplinar. É legal trabalhar, eu concordo, a multidisciplinaridade, concordo com o feminismo, mas não concordo com o modo como está sendo feito isso. Então essa maneira deles aplicarem eu não concordo. Eu diria assim pra você, eu concordo 40% com eles.

**Pesquisador:** Por que você não concorda com esse modo? Explica um pouco sobre essa sua visão.

**Marrom:** Olha só. Eles querem, por exemplo, trabalhar família e escola. Não levam em consideração, por exemplo, que a maioria das escolas aqui são integrais. Qual seria o material pra trabalhar com a família hoje? O material pra trabalhar com família hoje seria aquele voltado mais pro trabalhinho que não tanto pro pedagógico.

Digamos que eles mandassem o material lúdico, em que houvesse o pedagógico envolvido, claro, mas não houvesse, por exemplo, essa forçar o pai a se tornar uma espécie de professor. Porque o material que eles mandam pra casa é tão difícil quanto o material que a gente até pensava. E a maioria dos pais hoje, eles não têm essa formação, ou às vezes não têm nem a habilidade para conseguir ensinar o filho.

E depois volta pra nós. Então, por que muitas escolas colocam como oficina a atividade pra casa do Sefe? Porque precisa realmente de um professor que eu acredito que se mandasse. Agora, uma ideia prática.

Se mandasse, por exemplo, a gente estaria trabalhando no sistema escolar. Falando de casa, por exemplo, o encarte com materiais destacáveis que são como se fosse uma espécie de adesivo. O sistema solar, os pais irem contando com os filhos, porém é um manual de instrução. É lúdico, é pedagógico e é aplicável. Todo mundo consegue fazer isso. Não precisa ser um professor pra dar algo. Nesse aspecto, eu não concordo com eles.

**Pesquisador:** Você acabou até falando um pouco sobre essas formações que contribuem ou não pro seu desenvolvimento profissional. Você acabou dizendo que converge e, às vezes, diverge também em algumas situações. Não precisa repetir tudo de novo.

A gente vai falar um pouquinho sobre a sua percepção em relação a esses desafios. Marrom, por exemplo, aqui, quais os principais desafios que você encontra ao utilizar os materiais apostilados e ao participar dessas formações promovidas pela Opet?

**Marrom:** Qual desafio? Rota de sequência didática.

**Pesquisador:** As formações, elas não convergem com a apostila, por exemplo, ou divergem muito?

**Marrom:** Não, elas convergem, mas muito pouco praticável. O que eles passam lá é o que nós já fazemos no dia a dia. Não tem novidade. E ainda vem perguntar pra nós como nós fazemos. Então, assim, eles não trazem uma ideia. Pessoal, vamos trabalhar. Esse conteúdo que vocês têm, uma sugestão que nós temos pra trabalhar é isso. Vocês podem buscar esse material em tal site ou lá no nosso site está disponível tal coisa. Isso aí pra nós não chega.

Eles têm coisas bem legais no site, mas se nós não explorarmos, por exemplo, nós não achamos que seria a hora das formações, eles abririam esse leque pra gente. Pessoal do quarto ano, se você quer trabalhar isso, lá tem um vídeo assim, lá tem um negócio assado, tem esse link aqui. Então, até convergem, no sentido deles falarem do mesmo assunto, mas como você faz isso? Então pra mim isso não tem uma lógica de formação.

**Pesquisador:** Pra gente terminar, Marrom, o que você poderia sugerir? Alguma mudança em relação à organização do currículo de Santana de Parnaíba, esses usos dos materiais didáticos e com a formação continuada?

**Marrom:** Eu sempre defendi, Gabriel, sempre defendi que Santana de Parnaíba tem professores maravilhosos. Um deles, inclusive, que prepararam a educação com uma coisa certa. Se for pra fazer, colocar ali na geladeira, igual a Globo faz com a concorrência, tira os caras bons e se coloca na geladeira, eles fizeram errado. E aí tá tirando um mestre da sala de aula. Mas eu sempre defendi que há professores bons.

Pega esses professores, que são professores que se destacam. Os professores se destacam em outras matérias, em outras disciplinas. E faz uma apostila própria. Uma apostila própria do município. O município é muito rico no sentido de cultura, tem muita coisa pra se explorar aqui, cultural, palácio do município. O município é muito rico também no sentido de amplitude pra gente falar todas as coisas sobre a história do estado que nós temos.

Então, não precisa pegar algo de fora. Entra dentro, valoriza a casa, por assim dizer. Se a gente valorizar a casa, a gente consegue expor materiais legais

aqui dentro. Consegue desenvolver uma apostila própria do município. E aí eu tenho certeza que a gente atinge IDEB, essas atividades mensuradas que vêm externas, a gente consegue melhorar isso aí muito. Porque os profissionais daqui são bons, só que eles são bordados.

Então eu sempre falei isso, monta uma apostila própria daqui do município, monta algo que nós possamos trabalhar aqui com ideias dos professores, não só de duas, três pessoas, mas com ideias gerais. Sem interferência política. E aí a gente consegue trabalhar a educação.

**Pesquisador:** Marrom, por que você não acha que essas apostilas do Sefe não ajudam muito a atingir essas notas no IDEB?

**Marrom:** Porque elas não condizem com a realidade, por exemplo. O IDEB traz habilidades e competências que a apostila Sefe mal trabalha. O IDEB, por exemplo, ele traz pra gente interpretações de textos simples. E nossos alunos são tão sabatinados nesses textos científicos que eu acho que na minha opinião não deveriam ser nem oferecidos agora. Os meninos estão começando agora.

Vamos começar do começo. Então, a apostila não traz esse tipo de texto, por exemplo. Aí quando você pega lá no IDEB, ele tem uma interpretação de uma fábula. De uma tirinha. E o aluno não sabe. Por que? Porque a apostila Sefe não oferece essas coisas. Tem uma Mafalda lá no IDEB, os meninos não sabem quem é a Mafalda, o que é a Mafalda. Então, do ponto de vista crítico dela sobre o mundo, política, saúde, ciência, ela sempre é crítica e humorística.

Mas eles não conseguem pegar perto do que a gente... Quando a gente vai ver habilidades e competências deles, por exemplo, no Saeb, eles não sabem textos humorísticos, não sabem quadrinhos. Agora eles estão sabendo. Meus alunos, por exemplo, agora estão muito craques nisso, hoje, inclusive comigo.

A prova mensal, e tinha dois quadrinhos. Um da Mafalda e outro do Maurício de Sousa. E eles entenderam qual era o ponto de vista humorístico, qual era o ponto de vista crítico da Mafalda sobre o planeta. Então, por que? Porque o Currículo em Ação está trabalhando muito isso. Quadrinhos, o Currículo em Ação é baseado no IDEB. Agora a gente está indo totalmente certo.

**Pesquisador:** Entendi. Marrom, muito obrigado. Praticamente eram essas as questões. Você gostaria de falar alguma coisa a mais?

**Marrom:** Não, tudo bem, Gabriel. Parabéns pelo trabalho. Muito obrigado.

**Pesquisador:** Muito obrigado, Marrom. Tchau, tchau. Bom trabalho.

## APÊNDICE B: ENTREVISTA AZUL

**Pesquisador:** Eu gostaria de agradecer a sua disponibilidade de estar aqui presente. Eu vou começar, então, pra não poupar muito do seu tempo também. A primeira questão, Azul, seria como você, na sua opinião, descreve o papel dos materiais da apostila do Sefe no seu planejamento e na prática diária em sala de aula?

**Azul:** Bom, nós utilizamos porque somos obrigados, né? Mas é um material que... Ele não contribui muito na nossa prática diária. Ele necessita estar... Como eu posso dizer? De um auxílio de mais atividades, né? Porque ele é um material que não tem uma sequência didática. Então, nós precisamos estar parados em vídeos, folhinhas, para aprofundar mais aqueles assuntos. Porque é muito pincelado.

**Pesquisador:** Você acha que não te ajuda no planejamento?

**Azul:** Ele até ajuda. Porém, ele muda de assunto muito fácil. É muito rápido. Então, pro aluno assimilar aquele assunto não é uma coisa fácil, né? A gente precisa de outros recursos pedagógicos além da apostila para aprofundar o assunto que a apostila trouxe. Por exemplo, ele trabalha muitas rimas.

Eu gosto de trabalhar com rimas. Só que trabalha ali duas folhinhas com rimas, depois ele já vai entrar com questões ortográficas. Então, você precisa de um outro recurso comparado à apostila.

**Pesquisador:** De que forma os conteúdos e a sequência didática das apostilas elas se alinham ou se diferenciam das necessidades do ritmo da aprendizagem das crianças?

**Azul:** Ela trabalha bastante questões fonológicas, né? Que para a alfabetização ela é importante. Porém, traz principalmente em ciências, história e geografia assuntos que não favorecem a aprendizagem. Elas não estão alinhadas ao contexto, à vivência das crianças. É uma apostila que a gente sabe que vem de outro estado. Então, poderia explorar um pouquinho mais o que as crianças conhecem na sua vivência diária.

**Pesquisador:** Muito bem. Então, você acha que a sequência da apostila não fica muito alinhada com as necessidades dos seus alunos do primeiro ano, por exemplo?

**Azul:** Não. Isso mesmo.

**Pesquisador:** Muito fora da realidade?

**Azul:** Fora da realidade. Poderia trazer exemplos mais próximos a eles, né? Além de trazer coisas de outros estados, traz muitas coisas de outros países também. Por exemplo, trabalha... Quando trabalha em pontos turísticos, vai falar da Torre Eiffel quando poderia trabalhar com coisas da cidade, do próprio estado.

**Pesquisador:** Você acha que essa apostila ajuda no processo de alfabetização e letramento?

**Azul:** Claro que ajuda, mas poderia ser mais em prática, né? Mais proveitosa.

**Pesquisador:** Você consegue dar um exemplo de uma atividade que tem na apostila que você precisa buscar outros mecanismos, assim, para as crianças assimilarem aquele conteúdo?

**Azul:** Por exemplo, trabalhar com decomposição, a gente precisa de... Porque a decomposição, por exemplo, neste ano, no primeiro ano, só tem uma atividade. Para a gente trabalhar decomposição, a gente precisa do material dourado, explicar o que é desenho, unidade, coisas concretas, né? Que a apostila não explica. E a apostila não favorece isso.

**Pesquisador:** A próxima questão. Como que a utilização desses materiais influencia as suas decisões sobre o que ensinar e como ensinar? Como você faz essa seleção?



**Azul:** De acordo, baseado no currículo, né? A gente tem uma diretriz a seguir, mas depende também da turma. Depende do que a turma mais está necessitando, das defasagens da turma. E a apostila Sefe, como eu disse, ela não está alinhada à realidade dos alunos do primeiro ano. Então tem coisas que a gente acaba passando mesmo porque não vai atender às necessidades, às defasagens desses alunos.

**Pesquisador:** Você mencionou um pouco do currículo. Eu estou num colégio que tem ensino médio, né? E aqui os professores reclamaram muito que o planejamento anual que a Prefeitura enviou no início do ano não estava batendo com a apostila. Na sua escola também aconteceu isso?

**Azul:** Também. Inclusive que neste ano nós temos outra apostila, né? Que é o Currículo em Ação. Eles não cruzam os assuntos. Você está no primeiro trimestre, então no currículo você tem uma proposta, na apostila Sefe você tem uma outra proposta e no Currículo em Ação uma outra proposta. Então você tem que separar meio os assuntos porque não batem.

**Pesquisador:** Esse Currículo em Ação chegou para ficar, Azul?

**Azul:** Sim, é do Estado e os municípios estão aderindo.

**Pesquisador:** Mas já foi alguma coisa mencionada? Você vai continuar com o Sefe? Vai ficar com os dois?

**Azul:** Até o momento estamos com os dois.

**Pesquisador:** E aí são obrigados a trabalhar com os dois?

**Azul:** São obrigados a trabalhar com os dois. O Currículo em Ação é um material muito extenso. Por exemplo, o de português. Ele tem um livro de 200 páginas por trimestre. Mais uma de matemática e uma outra com as outras três matérias, e mais na apostila Sefe. Então, há muito conteúdo para ser trabalhado. E isso a gente já tinha que correr com a Sefe e agora com esse Currículo em Ação.

**Pesquisador:** Qual você acha melhor entre os dois?

**Azul:** O Currículo em Ação. Ele tem uma sequência, ele... Na realidade do primeiro ano, por exemplo, ele pega ali uma letra e ele vai fazendo lista, fazendo ditados, caças-palavras. Uma atividade bem refletidora mesmo. Mais contextualizada, né? As pessoas conseguem assimilar o conteúdo com maior facilidade porque tem uma sequência.

**Pesquisador:** Você acha que esse material da Opet e pensando agora também no Currículo em Ação, ele pode afetar a sua liberdade de criar novas estratégias para as crianças?

**Azul:** Sim. Inclusive que a apostila também, nós já estávamos comentando a diferença de planejamento que nós tínhamos do ano passado para esse. Mesmo com a dificuldade das crianças, devido tanto material, a gente não está conseguindo aprofundar, né? E as crianças estão passando por alguns conhecimentos e a gente está deixando de aplicar outros porque a gente acaba indo pela burocracia.

**Pesquisador:** Vamos falar um pouquinho das formações agora. Como você descreveria as formações da Opet?

**Azul:** São formações boas. Mas muitas das vezes os formadores não estão alinhados ao nosso currículo, à nossa realidade. Então, pouco contribui.

**Pesquisador:** Você acha que essas formações, ela contribui ou não com os seus desafios de ensino-aprendizagem em relação às crianças?

**Azul:** Não. Não contribui, como eu disse. Os formadores, eles não estão cientes da nossa realidade e acaba sendo mais um caso de escola, né? Cada professor quer contar o seu caso e é isso que eles tornam do curso, né?

**Pesquisador:** Sim, aí virá mais uma sessão de terapia, né?

**Azul:** Exatamente.

**Pesquisador:** Então, você acha que essas formações não vão te ajudar em relação à liberdade de decidir sobre os conteúdos, as estratégias que você vai usar?

**Azul:** Não vai auxiliar muita coisa nisso.

**Pesquisador:** Em que medida as orientações das formações, elas divergem ou convergem com a sua visão pedagógica, a sua visão de educação? Ela diverge ou converge com a sua visão?

**Azul:** Eu falo, eles... Tudo é língua, né? No discurso, né? Acaba sendo com o que a gente imagina para a educação, mas a gente sabe que a realidade da escola é totalmente diferente. Então, até o que a gente acredita, acaba sendo convergente também, né? Na fala deles, tudo é lindo, tudo é maravilhoso, mas como a gente utiliza o material, a gente sabe que é incoerente.

**Pesquisador:** Como você lida com isso, com essas diferenças, assim, no seu dia a dia de sala de aula? Lidar com esses discursos divergentes?

**Azul:** Na sala de aula, a gente procura selecionar o que, como eu disse, dependendo da turma, o que a turma precisa, né? A gente tenta conciliar entre a burocracia e o que as crianças realmente necessitam. Mas, infelizmente, com essa quantidade de papel, quantidade de documentos que a gente tem para preencher, a gente acaba ficando muito burocrático.

**Pesquisador:** Fala um pouquinho sobre os desafios da apostila. Quais são os principais desafios que você encontra na apostila Sefe?

**Azul:** Além de não ter uma sequência, então, os alunos não têm aprofundamento, né? Sobre cada assunto. Precisamente que tenha uma fonte muito pequena para a criança que está iniciando a alfabetização. O espaço para escrever, eles têm muita dificuldade quando chegam no primeiro ano de localização, de se encontrar mesmo. Naquela apostila que vem com todas as matérias de uma apostila

só, eles têm dificuldade de localização também. No primeiro ano que eles ainda estão aprendendo a usar uma apostila, é muito complicado. Então, aqueles espaços não estão muito corretos para eles. Eles têm dificuldade de localizar mesmo, né? Você fala ali, ele está... Ah, atividade 1 e eles estão perdidos.

**Pesquisador:** E os principais desafios das formações da Opet para você?

**Azul:** A formação da Opet, primeiro que a gente tem que ir lá no fim do mundo, né? Passa por tudo. Estacionamento que não tem. Os formadores que não estão aptos a lidar com a nossa realidade. Os assuntos que acabam sendo muito tópicos. Divergem muito da nossa realidade.

**Pesquisador:** Azul, se você pudesse sugerir alguma mudança em relação à organização do currículo de Santana, o uso dos materiais pedagógicos, a formação continuada, o que você pensaria para a educação aqui de Santana, como sugestão?

**Azul:** O material pedagógico, eles poderiam trabalhar com uma coisa única, principalmente agora que nós estamos com esse Currículo em Ação. O Currículo em Ação é, sim, um bom documento, né? E aí eu teria que abrir mão do Sefe, porque o Currículo em Ação é bem melhor. Ele abrange muitos assuntos e ele ocupa muito do nosso tempo. Nós estamos aqui loucas para dar conta de tudo, não estamos conseguindo. Então acho que eles têm que optar. Ou eles vão ficar com o Sefe, ou eles vão aderir ao programa do Estado, que provavelmente vai ser o que vai acontecer, né? Mas a gente sabe que por questões contratuais, financeiras, vai ser difícil deixar a Sefe tão cedo.

Para a formação, acho que poderia ser algo de escolha do professor, como se fosse uma questão de bolsa, né? Você pode fazer o que você melhor entenda, você quer se aprofundar em matemática, em artes, educação inclusiva, inclusão, e aí a gente faria algo que realmente nos interesse, que nós estamos dispostos a aprender, a procurar, a buscar, e não ser uma coisa imposta, né? Ou assim, como se fosse uma bolsa. Procurando a cada dois anos, sei lá, o professor tinha direito a fazer uma pós, alguma coisa que ele queira se aprofundar. Se o professor quer trabalhar com os anos iniciais, aprofundar mais nessas questões de alfabetização, se o professor

quer trabalhar com oficinas, além de matemática, aprofundar nessas questões de matemática, acho que seria mais proveitoso.

**Pesquisador:** E para o currículo, o que você sugeria para a cidade?

**Azul:** Acho que o currículo deveria ser alinhado ao currículo do Estado, já que nós estamos aderindo também ao material do Estado. Porque aí a gente acaba seguindo três linhas, né? O currículo de Santana, o material que vem do Estado, mais o Sefe. Então fica uma coisa... O professor fica meio no tiroteio.

E no final de contas, a gente tem que seguir o currículo do município, só que o município não... O material não está alinhado ao currículo do município. Então fica uma coisa meio confusa para a gente também.

**Pesquisador:** Vocês sentem uma sobrecarga de cansaço físico, mental, psicológico, Azul?

**Azul:** Sim, principalmente nesse final de bimestre, que a gente tem uma demanda enorme de material para preencher. E dar conta do material que vem. E aí não competir. São cobrados pelos desempenhos, a produtividade dos alunos. No final, a gente vai lá no conselho de classe, a gente está ao lado de gráficos, né? E esquecem que nós estamos lidando com pessoas, com crianças, né? Não são apenas gráficos e números.

**Pesquisador:** Azul, você gostaria de falar mais alguma coisa antes da gente finalizar?

**Azul:** Não, só agradecer mesmo pelo convite.

**Pesquisador:** Eu que agradeço. Azul, muito obrigado.

**Azul:** Obrigada a você, Gabriel. Boa sorte aí.

## APÊNDICE C: ENTREVISTA LILÁS

**Pesquisador:** Então, Lilás, a primeira questão norteadora, eu pensei assim, o que influenciou você a se tornar professora? Como foi esse processo para você?

**Lilás:** Bom, não vou mentir, no início era aquela coisa, quando eu estava estudando tinha muito aquela coisa do técnico, de fazer o técnico, de já sair com uma profissão depois que você sai, né?

**Pesquisador:** Você fez o magistério?

**Lilás:** Eu fiz o magistério, então começou tudo a partir dali. Então, assim, no que eu me encaixava? Eu falava - secretariado não dá, e aí na escola, no município que eu morava, tinha a questão de ter a escola que formava professores, e eu tinha uma prima que era professora, e eu gostava muito daquela rotina dela, mal sabia que depois, né? Mas, assim, era coisa de correção de prova, coisas assim que nem eu não tinha noção do que era, mas eu gostava daquilo, tanto é que ela deixava, eu ajudava ela a corrigir as provas, ela cuidava do gabarito, eu corrigia, e falei, ah, legal, né?

**Pesquisador:** Uma professora que você teve?

**Lilás:** É, minha prima.

**Pesquisador:** Sua prima?

**Lilás:** Professora de língua portuguesa.

**Pesquisador:** Legal.

**Lilás:** E aí, falei, ah, e minha mãe falou, minha mãe falou assim: olha, aqui em Barueri tem uma escola que tem o magistério, né? Só que são quatro anos, tanto é que o magistério que eu fiz, foi o último naquela escola que eram os quatro anos de magistério.

**Pesquisador:** A última turma.

**Lilás:** É a última turma, porque depois entrou a que fazia dois anos de normal, do médio normal, que antigamente era colegial, né? O de dois anos era magistério, o meu foi a última turma de quatro anos de magistério. Então, eu fui e foi super legal, porque tinha uma amiga que já estava trabalhando num colégio, e ela falou assim, olha, o meu grupo era de oito meninas, e ela falou assim: olha, surgiu uma vaga pra ser auxiliar de classe na escola particular que eu tô trabalhando. Falei, ah, legal. Ela falou, só que como somos em oito, eu vou indicar um currículo, então vamos fazer um sorteio. Aí, fez um sorteio e saiu o nome da Lilás.

E a Lilás, eu nem sabia tudo que estava por vir, né? Mas eu fui, fiz a entrevista e fui chamada. E aí, eu trabalhei nessa escola durante dois anos, nesse colégio particular, e depois eu saí pra fazer a faculdade, porém, uma das sócias montou a escola novamente, porque a escola fechou por alguns problemas que eles tiveram lá, e aí a sócia montou novamente a escola. Então, ela me chamou, ela me ligou perguntando se eu não queria, mas nessa parte não pra ser auxiliar de classe, mas pra ser recreacionista.

Então, o salário já era um pouquinho melhor, essas coisas assim. Então, eu ficava com essas crianças que eram de período integral, eu ficava com elas à tarde.

**Pesquisador:** Você já estava formada no magistério?

**Lilás:** Já formada no magistério. Minto, estava terminando. Terminando. Terminando. E, depois de um tempo, por indicação das minhas amigas, né, que eu ficava auxiliando na sala delas, e elas indicando pra dona da escola, falando do meu trabalho e tudo, até que eu consegui realmente pegar uma sala, eu como professora titular. Foi isso.

**Pesquisador:** Durante esse processo, então, que você fez desde o magistério, começou numa escola de recreação, pensando no hoje, como você se vê como professora aqui na rede?

**Lilás:** Olha, eu acho que, assim, na minha opinião, eu carrego muito da escola particular. Eu tive 12 anos de colégio particular, eu fiquei 12 anos nesse colégio. E eu carrego muita coisa de lá, eu me acho uma professora muito respeitosa, e essa questão eu vejo no tratar das famílias.

Porque eu percebo que escola pública, escola particular, o tratamento das famílias é diferente. Tem uma coisinha ali de público, então, eu vejo colegas de trabalho. Eles têm um tratamento diferente, e talvez, se eu tivesse iniciado na escola pública, pode ser que eu teria também essa postura diante do respeito com as famílias, a forma de tratar assuntos, abordar assuntos, não que eu não aborde o que eu queira falar, mas de forma menos pesada, mais tranquila.

E, assim, hoje, na minha prática, eu posso dizer que tem horas que eu me sinto saturada. É muita demanda, é muita coisa para cumprir, né?

**Pesquisador:** Quanto tempo você está aqui na Rede Santana?

**Lilás:** 14 anos.

**Pesquisador:** Você ficou 12 anos na particular?

**Lilás:** 12 anos na particular e 14 aqui, agora.

**Pesquisador:** E, assim, nessa experiência entre o público e o privado, qual que você gostou mais?

**Lilás:** Eu prefiro o público.

**Pesquisador:** Por quê?

**Lilás:** Porque o público, ainda assim, eu sinto que eu tenho mais autonomia, enquanto professora. Na escola particular, é um número, né? Então, você... aquela coisa, né? Não pode perder aluno, porque você perde aluno e, para eles, é diretamente dinheiro, né? No público, não tem essa coisa, né? Do dinheiro. É lógico que a gente vê. E eu posso ver o meu aluno mais como um ser humano, né? Lá, era assim, era muita tensão.



**Pesquisador:** Relação de cliente, né?

**Lilás:** Cliente.

**Pesquisador:** Muito bem, Lilás. A terceira questão, norteadora, seria se você tem autonomia para pensar os conteúdos a serem ensinados. E de que forma? Pensando nessa relação da Opet de uma apostila pronta. Os conteúdos estão prontos. Claro que eu percebo aqui também que vocês têm liberdade de fazer atividades diferentes, né? Cada professor traz alguma coisa. Mas como é essa autonomia? Como você percebe essa autonomia com os conteúdos?

**Lilás:** Então, falando assim, abertamente, o currículo... Tanto é que agora, Santana de Parnaíba tem o próprio currículo. Então, assim... Eu posso dizer assim, que eu tenho autonomia e eu vejo a apostila Sefe (Opet) como uma base, por exemplo, de conteúdos. Só que, assim, eu também já fui fazer algumas análises e eu percebo que, por exemplo, tem conteúdos que lá na BNCC estão para ser trabalhados, tipo, no primeiro bimestre.

Na Opet não ocorre isso. Por exemplo, vai ser trabalhado no ano, mas não é correspondente aos bimestres. E, assim, eu vejo... Eu tenho autonomia, eu vejo como uma base, mas eu preciso sempre reforçar com alguma coisa.

Por exemplo, tem uma... Eu não vou me recordar agora qual é a página. Vou falar agora do terceiro ano, porque eu estou no terceiro ano. Mas, por exemplo, começa falando de proparoxítona. Aí você pensa em colocar um conteúdo desse para o aluno. Proparoxítona. Pinte a palavra proparoxítona. Mas, espera aí. Eu não ensinei a classificação, tonicidade... Não tem isso. Então, eu preciso trazer atividades para colocar isso em prática com os alunos.

Então, assim, se você olhar o caderno dos alunos, está vinculado com a apostila Sefe. Porém, eu preciso explicar mais esses conteúdos. Entendeu? Porque eu acho que algumas coisas saem... Na verdade, eu acho a apostila Sefe como um norteador. Porque é algo que a gente precisa seguir também. Então, assim, é falado que nós precisamos usar a apostila Sefe.

**Pesquisador:** É obrigatório?

**Lilás:** É obrigatório. Então, se é de uso obrigatório, eu faço as adaptações que eu acho necessárias. Para que o aluno realmente aprenda. Porque imagina eu lançar... Isso foi só uma suposição, mas sempre tem algumas coisas do tipo. Não é só em português, mas também em matemática. E eles têm uma dedução de que todas as turmas estão naquele nível... Por exemplo, o primeiro bimestre já tem questões para o terceiro ano. Falando de divisão. E a divisão lá é como situação ou problema. Então, eu preciso voltar, trazer atividades lúdicas, pegar jogos. Para que eles entendam o conceito primeiro. Para depois eu vejo como se fosse exercícios na apostila Sefe que você desenvolve uma atividade que foi colocada por eles. E depois você vai desenvolvendo. E lá tem para criança fazer os exercícios para fixar.

**Pesquisador:** Você chegou a ver um pouquinho do currículo de Santana?

**Lilás:** Sim.

**Pesquisador:** O que você achou?

**Lilás:** Eu vejo que tem algumas coisas que estão... Posso dizer que não foram baseadas na apostila Sefe. Eu ainda creio que... Aqui em Santana de Parnaíba tem excelentes profissionais.

**Pesquisador:** E eu concordo.

**Lilás:** Eu não estou reclamando da apostila Sefe porque a apostila Sefe é um norte para nós professores. Imagina você ter que procurar tudo. Desde o início a gente encontra, a gente se esforça. Mas ela já serve como um norte. Porém, eu acho que Santana de Parnaíba, assim como fez um currículo, ele tem capacidade de montar esse material didático também. Porque você parar pra pensar. Por exemplo, em história. Eu fico me perguntando. Conteúdo de história. Santana de Parnaíba é riquíssimo em história. Mas a gente estuda a história do quê? Paraná. Coisas do Paraná.

**Pesquisador:** Porque a empresa é de lá.

**Lilás:** É de lá. Entendeu? E não só em história. Eu acho que tem professores muito competentes aqui que poderiam juntar, fazer uma equipe para criar esse material. Seria muito legal.

**Pesquisador:** É muito interessante essa ideia. Do pouco que você viu lá do currículo de Santana, você acha que tem uma distância entre o currículo que foi pensado e escrito por pessoas também fora de Santana de Parnaíba, que são pessoas preparadas. Quem organizou foi o professor Cesar Nunes, é professor da Unicamp. Tem reconhecimento. Foi uma empresa de consultoria de Campinas. Mas você percebeu que se existe, se tem uma distância entre o que está lá posto e a prática aqui?

**Lilás:** Eu acho que sempre tem. Porque assim, quando ele escreve um currículo, ele não vivenciou aqui em Santana de Parnaíba como isso funciona. Como que as coisas acontecem aqui. Ele tem, é lógico que ele tem, não estou desmerecendo quem sou eu, mas assim, ele tem uma abrangência muito grande, que é o que a gente fala. É muita teoria. E na hora da prática a gente vê que as coisas são bem diferentes. Então assim, eu vejo que tem uma distância sim. Eu percebo essa distância.

**Pesquisador:** Certo. Você acha que existem coisas que limitam sua autonomia? Quais?

**Lilás:** Nossa, isso é bem assim, é uma questão bem abrangente com relação...

**Pesquisador:** Pensando nessa relação do currículo da Opet. Para a gente tentar funilar um pouquinho.

**Lilás:** Você pode repetir a pergunta?

**Pesquisador:** Você acha que existem coisas que limitam sua autonomia? Que vai limitar sua atuação?

**Lilás:** Olha, pensando dentro de sala de aula, não é bem limitada, porque... É lógico que a gente tem aquela coisa do desespero, de conseguir terminar a apostila a tempo.

**Pesquisador:** Vocês são cobrados para terminar toda a apostila?

**Lilás:** Olha, teve anos que foi pior.

**Pesquisador:** Depende da escola, né?

**Lilás:** Depende do colégio. Então eu já trabalhei em um colégio que precisa. Precisa finalizar, e eu lembro que começa a dar um desespero, porque como ela não dá aquele embasamento, então você precisa voltar. Para você voltar, vão ficar páginas sem fazer, até você chegar. Então assim, chega final de bimestre, você não conseguiu dar conta de todos os conteúdos da apostila, se você ficar voltando dentro de um outro conteúdo.

E, por exemplo, eu até gosto de algumas coisas que vêm de experiências, que, por exemplo, em ciências, tem bastante experiência para a gente fazer. Mas eu vejo que tem coisas que também estão um pouco longe da realidade da escola, pelo menos no bairro que eu trabalho hoje.

**Pesquisador:** Em questão de estrutura, você fala de material?

**Lilás:** Eu estava no quarto ano, ano passado, e aí eles falam muito de, por exemplo, eu achava até engraçado, porque eu tinha que partir, por exemplo, as companhias, por exemplo, Sabesp. Aqui não tem saneamento básico nesse bairro. Todo mundo tem poço artesiano e fossa. Então, como que você fala lá de esgoto, e eles pedem que tragam uma conta de casa para você poder... E não tem.

Então, aí você vai lá no bairro vizinho, ou no município vizinho, no meu caso, porque é onde eu tenho uma casa, você pega e traz para eles verem. Mas é algo que está distante da realidade deles. E aí começam a entrar nas questões que a gente não quer nem discutir tanto.

Porque dentro da escola, o professor tem que tentar ser neutro em algumas situações. Mas aí você começa a questionar, já começa a colocar um pensamento crítico no seu aluno. Poxa, por que todos os bairros aqui têm saneamento básico e o bairro que você mora não tem? E aí começam a entrar assuntos políticos.

**Pesquisador:** Que sentido quando você fala neutro? Como que tem que ser neutro?

**Lilás:** Eu acho que, na minha experiência, eu acho que eu não posso induzir o meu aluno a ter, por exemplo, a ter um lado político que eu tenho. Então, eu tenho que tentar a neutralidade ali. Eu tenho que ensinar os meus alunos a serem críticos, ensinar o que eles podem cobrar e o que eles não podem, e no que eles podem contribuir para a melhoria no bairro.

Porque, no caso, o saneamento básico seria para a melhoria, né? Mas eu não posso influenciar os meus alunos com o que eu penso com relação a isso. Então, eu acho que é bem complicado, é muito contraditório, porque, às vezes, você se pega e aí você tem que parar, analisar e falar assim, não, se eu falar isso, vai dar conotação disso, por mais que eles sejam muito pequenos. Eles já criam isso na cabeça. Então, a professora falou isso e falou aquilo. Então, você tem que tentar ser neutra diante de uma posição, eu vou dizer, posição política.

**Pesquisador:** Entendi, mas quando você fala política, você está falando no sentido partidário?

**Lilás:** Partidário, partidário. Mas a questão já política, pedagógica, aí já é uma outra coisa, porque aí eu vejo que eu posso desenvolver um bom trabalho com eles, porque político pedagógico é algo, já está dizendo, é pedagógico. Então, eu só não posso ficar expondo as minhas opiniões pessoais, mas dentro de um todo, eu posso abranger para eles tudo isso.

**Pesquisador:** Perfeito, o que é currículo para você, Lilás?

**Lilás:** Currículo para mim? Currículo hoje eu vejo como regras, alguns padrões, mas eu vejo como regra e padrões que devem ser seguidos, mas não com

o intuito de prender. O currículo para mim é libertador, mas dependendo do lugar onde você se encontra, esse currículo te prende. Então, assim, eu acho que são coisas, por exemplo, assim, a gente tem que tornar o ensino igualitário e eu acho que através do currículo isso pode acontecer.

**Pesquisador:** E quando você fala prende, pensando aqui na sua realidade, você acha que a Opet prende do que liberta? Pensando nos conteúdos.

**Lilás:** Para mim, meio termo. Para mim, tem um meio termo, porque eu não sei se é só aqui nessa prefeitura, porque eu não trabalhei em outra, mas aqui eu vejo que os professores, a grande maioria, a grande maioria, mas não são todos, mas eu vejo que eles têm preocupações, preocupações com como vai ser o aprendizado do aluno. Então, assim, eu vejo que nós somos resilientes, tipo, aconteceu uma coisa, a gente fica triste ali no momento, às vezes, até meio que nervosos com a situação, mas depois a gente sabe que a gente precisa ajudar quem, afinal? O aluno. Então, a gente volta, pensa e procura estratégias. Então, assim, eu acho que a Opet está ali no meio termo.

**Pesquisador:** Ela não atrapalha?

**Lilás:** Não me atrapalha, porque assim, dentro do conteúdo que está ali, eu falo assim, que deveria ter algumas adaptações, que é por isso que eu falo que seria bacana ter o material aqui de Santana de Parnaíba. Entendeu? Porque não precisaria ficar fazendo essas adaptações, nós já faríamos. A questão é pensar no município e não precisava fazer uma adaptação, tipo, de uma Sabesp que eu expliquei para os alunos. Eu não precisaria ficar trazendo para ela que aqui não é Sabesp, aqui é Sabesp, porque é São Paulo (estado), entendeu? Então, encurtaria um tempo aí alguma coisa. Nada que seja importante para os alunos saberem que também tem outras vivências, outras realidades. Mas Santana de Parnaíba é tão rico, com relação a tantas coisas.

**Pesquisador:** Sim, perfeito. O que você está falando para mim, Lilás, você está falando praticamente a definição de currículo que muitos autores críticos têm em comum, que você tem que partir da realidade do aluno.

**Lilás:** Exatamente. É isso.

**Pesquisador:** Você está falando que precisa ter um currículo, uma apostila, que sejam os conteúdos que estão aqui na realidade do aluno, do bairro, da escola e do município. Porque a realidade do centro de Santana de Parnaíba já é diferente daqui.

**Lilás:** Exatamente.

**Pesquisador:** Porque a realidade do centro de Santana de Parnaíba já é diferente daqui.

**Lilás:** Exatamente.

**Pesquisador:** E agora esse barulho vai estragar. Mas perfeito, Lilás. Essa parceria entre a Opet e Santana, você acha que, de alguma maneira, pode afetar você? Pode afetar como você ensina?

**Lilás:** Não. Isso, eu acho que não. Eu acho que a didática do professor nasce com ele. Eu acho que quando a gente... Eu acho que nasce, né? É nasce. Porque eu já assisti aulas de professores que, às vezes, eu pensei, nossa, eu faria isso, eu faria aquilo. Então, eu acho que a didática do professor, eu acho que não vai ser nenhuma empresa que vai influenciar nessa didática. Só acho que a Opet teria muito a ganhar comigo, da forma que... Da forma que eu acabo transmitindo esse conteúdo aí para as crianças.

**Pesquisador:** Então, a sua identidade como professora não vai mudar com essa parceria. Porque você tem uma identidade já que é um caráter, assim, pessoal da sua vivência, das suas escolhas, posições políticas internas, né? Que vai fazer diferença na sua prática.

**Lilás:** Exatamente isso. Não vai ser um conteúdo que eu acho... Até porque, às vezes, isso traz até a crítica, realmente. Porque, às vezes, eu posso olhar ali na

postura uma coisa, tanto é que eu pareço meus alunos e falei, gente, nossa, apareceu aqui proparoxítona. Alguém lembra que a professora do ano anterior explicou alguma coisa pra vocês do tipo? É lógico, aluno não vai falar que nunca. A maioria fala, não. Ah, então, olha, aqui tá um pouco equivocado.

Vamos voltar um pouquinho lá atrás? Aí você traz um vídeo, você explica, você ensina a criança a perceber a tonalidade da palavra, pra poder saber qual é a sílaba mais forte, pra depois classificar, entendeu? Então, assim, eu acho que isso não muda. A minha identidade é um pouco profissional. Porque, assim, eu sei muito bem a escolha que eu fiz, né? De profissão. Começou como algo que era só pra ser um técnico, pra eu ter uma profissão, como eles falavam antigamente, né? Porém, depois você começa a se apaixonar. Não tô dizendo que eu trabalho por amor. Eu trabalho porque eu preciso. Mas eu amo o que eu faço. Não trabalho por amor, mas amo o que eu faço. É sobre isso.

**Pesquisador:** Você teria alguma sugestão? Algo que poderia ser feito pra melhorar a autonomia e a identidade dos professores? Você acabou falando pra mim, né? Os novos professores poderiam pensar, né? O currículo que foi feito, mas pensar na prática desse currículo. Os conteúdos partindo da realidade.

**Lilás:** Exatamente. Até porque, assim, o currículo de Santana de Parnaíba, por exemplo, eu também acho que ele poderia ter sido feito também de outra forma. Eu entendo que eles foram pegando, por exemplo, um coordenador de uma certa escola, dois professores. Eu acho que isso poderia ser feito em massa com todos da educação. Escutar um pouco aqui, escutar um outro pouco ali, e ver quais são as ideias que batem.

**Pesquisador:** Você foi convidada pra um desses encontros?

**Lilás:** Nenhum. Então, assim, é um currículo de Santana de Parnaíba que não abrange todos os profissionais, né? Todos os professores e supervisores, coordenadores, diretores de todos os municípios. As coisas que foram mandadas eram algumas coisas em HTPC, mas que já eram do senso, né? Eram informações, então, tipo, ele palestrando, ele falando qual era a ideia dele, mas não teve aquela coisa do professor poder colocar o que ele pensa e o que ele acha. Então, assim,



querendo ou não, acaba sendo um currículo de novo fechado, não é um aberto, que é o que eu falo.

Porque quando eu falo de regras, eu não falo de regras como algo imposto, foi o que eu falei, né? Eu falo de regra enquanto todo mundo optou por isso, todo mundo achou que isso daqui deve ser feito dessa forma, então vamos seguir dessa forma, entendeu? Mas, por exemplo, quando já limitam, por exemplo, ah, eu escolhi, quem fez essas escolhas? E por que essas pessoas foram escolhidas para fazer o currículo? Tem algum envolvimento político nisso? Não tem? Estão visando o quê? Realmente a educação? Você entende o que eu quero dizer? Então, assim, não foi livre escolha. Olha, professor que quiser participar do currículo, vamos preencher aqui um questionário e mandar para a educação, vamos ver se vocês vão ser selecionados. Não foi bem assim.

**Pesquisador:** Nessa sua trajetória dos 14 anos aqui na rede, você viu colegas assim que, de certa forma, não faz essa reflexão que você está fazendo aqui comigo e aceita tudo que vem da Opet, não vai além disso?

**Lilás:** Sim, sim, bastante, bastante. Porque quando eu iniciei, não era a Opet. Tinha um Objetivo, né? Mas era com o mesmo... Era o mesmo objetivo da Opet. Vamos lá, você tem esse material, então você tem que usar esse material. Também não era nada que você pudesse falar, ah, não, se eu não quiser trabalhar com a Opet. Não, sempre foi algo que a Prefeitura colocou para a gente, então nós tínhamos que, querendo ou não, seguir aquilo ali.

Quando entrou a Opet, tivemos vários questionamentos, e quando você diz assim, ah, e os professores questionam, né? Eu vejo assim, pelo menos nos cursos que eu fui, desde o início até agora. Por exemplo, eu sou uma professora que no início eu ia em todos os cursos. Eu amava, porque era muita ideia nova, muita coisa nova.

Aí eu lembro que quando surgiu a história da BNCC foi muito legal, porque era uma palestrante que explicou direitinho para a gente sobre a BNCC e o que estava na Opet, era coerente com a BNCC, e aquilo ali encantava. Então, assim, eu acho que o professor é muito prático, né? A gente não fica pensando só no teórico. Então, assim, por exemplo, olha, tal página da apostila, nós fazíamos isso.

Tal conteúdo da apostila, olha aqui, eu trouxe jogos, vamos confeccionar um jogo, vamos fazer isso. Você pode interferir assim com o seu aluno. Hoje eu sou uma professora que não participo das formações da Opet, porque para mim se tornou mais do mesmo, né? Como já dizia. E não me acrescenta. Eu vejo que não me acrescenta muita coisa. Por exemplo, está falando de algo que, por exemplo, isso é bom dos professores de Santana de Parnaíba, porque a gente procura se capacitar.

Estou falando também por mim e algumas colegas que eu vejo. Por exemplo, o curso que teve, o último curso que teve, que eu participei, estava falando de inteligência artificial, mas eu já tinha buscado isso muito tempo antes, porque já era algo que a gente estava precisando dentro de sala de aula, entendeu? E aí acaba sendo as coisas repetitivas para a gente, entendeu? Então, eu vejo assim que, em relação aos meus colegas, conheço bastante, que é o básico, é o que está ali na Opet. Pronto, não precisa pensar. Não vou adaptar nada. Então, mas eu acredito assim.

A Opet, para mim, eu acho que ela é bacana, porque eu sou uma professora que vou pesquisar, vou procurar outras coisas, entendeu? Não preciso ficar só naquilo ali. E tem coisas que dão para ser muito aproveitadas, bem aproveitadas. A questão, eu acho que a questão deles, até do que eles trazem para a gente, antes de chegar na apostila do aluno. Então, é isso que eu estou falando. Eu não sei nem se os meus colegas de trabalho leem toda aquela coisa que vem para o professor. Então, é muito boa, se você olhar.

Mas eu vejo que, por exemplo, lá no livro do professor, tem toda uma indicação do que o professor pode passar para o aluno antes de iniciar um conteúdo da apostila. Só que do aluno não vem isso. Então, o professor tem que se atentar, se preparar antes de dar aula. Por exemplo, olha, tem um QR Code que você coloca e já tem iniciando o conteúdo que vai iniciar a apostila do quarto bimestre. Olha, faça tal pergunta para o aluno que você vai estar vendo isso, isso e isso. Para o professor é muito bacana.

Eu acho legal ter lá, tipo, as coisas também, a grade da BNCC. Porque são coisas que a gente não precisa ficar buscando tanta informação, está ali. Então, você tem que melhorar no quê? Na sua prática. Porque se já tem ali no papel, então, assim, a sua prática, quando você for aplicar aquele conteúdo, que tem que ser o diferencial. Para você tentar buscar o jeito que o aluno aprende.

**Pesquisador:** Perfeito, Lilás. É isso mesmo. Muito obrigado.

**Lilás:** De nada.

## **ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título da Pesquisa:** **EDUCAÇÃO PÚBLICA SOB AMEAÇA:** O AVANÇO DAS EMPRESAS NAS DECISÕES SOBRE O CURRÍCULO E NA AUTONOMIA DOCENTE

**Pesquisador:** Gabriel Ribeiro Silva

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

### **Justificativa e objetivos:**

Este estudo é relevante por permitir compreender as dinâmicas que envolvem a elaboração e implementação do currículo na rede pública de ensino, especialmente em um cenário onde as empresas se tornam cada vez mais comuns.

O objetivo é examinar de que forma a prática pedagógica e a autonomia de docentes do Ensino Fundamental - Anos Iniciais - são afetadas pela utilização de materiais apostilados e pela formação de professores desenvolvida por empresas privadas na rede municipal de Santana de Parnaíba.

### **Procedimentos:**

Aceitando participar desta pesquisa o seu envolvimento se dará da seguinte forma: participando de entrevista e autorizando a utilização dos dados registrados

durante os encontros em plataforma online, gravações, e também dos registros realizados em portfólio online.

**Desconfortos e riscos:**

Sobre os possíveis riscos apresentados pela pesquisa, é preciso afirmar que a pesquisa em nenhuma hipótese representa prejuízos à saúde física, psíquica, intelectual, moral, social, espiritual e cultural dos participantes e seguirá as normatizações éticas atendendo as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo artigo 3º da Resolução CNS 510/2016(BRASIL, 2016). Todavia, percebendo a existência de qualquer constrangimento poderá optar, durante o processo, não responder qualquer questionamento que gere desconforto ou não veja pertinência na exposição assim como poderão desistir de participar do projeto no seu decorrer. Os participantes também têm a garantia de anonimato e privacidade.

**Benefícios:**

Esta pesquisa trará benefícios importantes para a educação pública: contribuirá para a construção de políticas educacionais mais críticas e democráticas, fortalecerá a valorização da autonomia docente e dos saberes dos professores, e fomentará o debate sobre os impactos das empresas privadas na prática pedagógica, ampliando a consciência sobre a necessidade de currículos contextualizados e emancipatórios.

**Acompanhamento e assistência:**

O pesquisador dará total suporte aos voluntários participantes dessa pesquisa, em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento deste estudo.

**Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de

pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. E ainda, você tem o direito de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo, ônus ou represália.

**Ressarcimento e Indenização:**

Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação nesta pesquisa, se for o caso.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador Gabriel Ribeiro Silva. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: [cometica@pucsp.br](mailto:cometica@pucsp.br).

**O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP):**

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

**Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste

documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: \_\_\_\_\_

Contato telefônico: \_\_\_\_\_

e-mail (opcional): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

### **Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

(Assinatura do pesquisador)

## ANEXO B: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP (Nº 7.801.842)



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Educação Pública Sob Ameaça: O Avanço das Empresas nas Decisões Sobre o Currículo e na Autonomia Docente

**Pesquisador:** GABRIEL RIBEIRO SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 90318025.2.0000.5482

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.801.842

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Dissertação de Mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (PEPG em CED), vinculado à Faculdade de Educação (FE) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Projeto de pesquisa de autoria de Gabriel Ribeiro Silva, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Maria Aparecida Saul Pinto

As informações citadas, no corpo do presente PARECER CONSUBSTANCIADO, nos campos: Apresentação do Projeto; Objetivo da Pesquisa; & Avaliação dos Riscos e Benefícios; foram extraídas do arquivo PDF denominado: "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2594624.pdf" resultado do preenchimento das 6 (seis) etapas do processo de submissão do presente PROTOCOLO DE PESQUISA via sistema integrado nacional Plataforma Brasil.

O supracitado documento informa que (...)

#### Resumo:

A presente pesquisa analisará como as intervenções de empresas privadas no currículo escolar e na formação de professores impactarão a autonomia docente na rede municipal de ensino de Santana de Parnaíba (SP). A investigação terá como foco o uso do sistema de apostilas e das formações pedagógicas oferecidas pelas empresas Opet/Sefe, contratadas pela administração

**Endereço:** Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello  
**Bairro:** Perdizes **CEP:** 05.015-001  
**UF:** SP **Município:** SAO PAULO  
**Telefone:** (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br





PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DE SÃO PAULO -  
PUC/SP



Continuação do Parecer: 7.801.842

pública local. A pesquisa, de abordagem qualitativa, será realizada por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudo buscará compreender como os docentes percebem e vivenciam sua autonomia diante das orientações curriculares e formativas mediadas por essas empresas.

Como desfecho, pretende-se evidenciar os limites e tensões provocados por essas empresas, apontando os riscos de padronização do ensino e de esvaziamento do fazer pedagógico. A pesquisa contribuirá para a valorização da prática docente e para o fortalecimento de um currículo crítico-emancipatório, fundamentado nos princípios do diálogo, da escuta ativa e da contextualização. Todos os participantes serão convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com garantia de sigilo, anonimato e voluntariedade, seguindo os princípios éticos da pesquisa com seres humanos conforme as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Os principais autores que embasarão esta pesquisa são Adrião (2009a, 2009b, 2018, e 2022), Freitas (2012, 2014 e 2018) Arroyo (2013), Paraíso (2023), Saul (2021) Saul e Saul (2016, 2018 e 2022) e Freire (2011, 2020a, 2020b e 2021). As produções acadêmicas desses autores serão essenciais para compreendermos as relações entre as empresas e suas implicações no currículo, na formação de professores e na autonomia docente.

#### Introdução:

Esta pesquisa tem como propósito compreender as conexões entre o currículo escolar, formação de professores e a autonomia docente no Ensino Fundamental e Anos Iniciais e diante da atuação de empresas na educação pública, especialmente no contexto da rede municipal de Santana de Parnaíba, no estado de São Paulo. O foco recai sobre os efeitos da utilização de materiais apostilados e das formações continuadas promovidas por essas empresas, buscando examinar de que forma essas intervenções afetam a prática pedagógica e a autonomia dos docentes.

A pesquisa também se propõe a denunciar as empresas nas decisões sobre currículo, à formação de professores e à autonomia docente e a anunciar a adoção de um currículo crítico-emancipatório como possibilidade concreta de mudança. Como aponta Freire (2020a), a denúncia expressa a problematização da realidade opressora e a necessidade de sua superação.

Freire (2020a) ressalta que a denúncia representa a possibilidade de superar a palavra inautêntica, e com que não se pode transformar a realidade (Freire, 2020a, p. 108). É nesse

**Endereço:** Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello  
**Bairro:** Perdizes **CEP:** 05.015-001  
**UF:** SP **Município:** SÃO PAULO  
**Telefone:** (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DE SÃO PAULO -  
PUC/SP



Continuação do Parecer: 7.801.842

contexto que o autor afirma: a palavra inautêntica é uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação (Freire, 2020a, p. 108). A denúncia deve estar articulada à práxis e comprometida com a construção de uma nova realidade.

O currículo é um território em disputa, atravessado por inúmeras tensões políticas. No que se refere às tendências pedagógicas ou curriculares, há uma disputa ideológica constante. O currículo sofre mudanças determinadas pelas políticas educacionais, sejam elas conservadoras ou progressistas. Desse modo, o currículo é sempre um território disputado (Paraíso, 2023, p. 7).

Esta pesquisa buscará não apenas compreender as implicações pedagógicas e políticas da atuação de empresas na educação pública, mas também contribuir para a valorização do trabalho docente e para a construção de propostas curriculares que respeitem a realidade concreta das escolas e dos sujeitos que as habitam. Ao lançar luz sobre os conflitos entre interesses privados e o projeto de uma educação pública democrática e emancipadora, o estudo reafirmará a urgência de práticas formativas e curriculares que fortaleçam a autonomia dos professores, o diálogo com os educandos e o compromisso ético com a transformação social.

Hipótese:

A pesquisa não se utilizará de hipótese(s).

Metodologia Proposta:

Farão parte desta pesquisa os três professores atualmente atuantes no Colégio Municipal Norberto Reginaldo da Rocha. Os professores atuantes da Educação Básica, especificamente, primeiro, terceiro e quarto ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. Os participantes serão fundamentais para compreender as percepções dos docentes referente às empresas na educação sobre as decisões na formação de professores, na autonomia docente e as práticas pedagógicas.

A entrevista de professores acontecerá em três encontros, com duração de 1 hora cada, uma vez por semana, no horário das 12:00 às 13:00, às quartas-feiras durante no mês de setembro de 2025.

A entrevista semiestruturada será transcrita e, em seguida, analisada através da técnica de análise de prosa (André, 1983). Esse processo permitirá aprofundar a leitura da transcrição,

**Endereço:** Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello  
**Bairro:** Perdizes **CEP:** 05.015-001  
**UF:** SP **Município:** SAO PAULO  
**Telefone:** (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DE SÃO PAULO -  
PUC/SP



Continuação do Parecer: 7.801.842

identificando os temas propostos e construindo análises significativas para discutir a subjetividade do participante em relação aos temas abordados.

O objetivo é dialogar sobre como a utilização de materiais didáticos apostilados e a formação docente conduzida por empresas privadas afetam a prática pedagógica e a autonomia dos professores dos Anos Iniciais.

#### Metodologia de Análise de Dados:

Minha análise será organizada pelos conceitos da trama conceitual centrada no currículo, apresentada por Ana Maria Saul e Alexandre Saul (2018). *“Para Paulo Freire, os acontecimentos da vida compõem tramas historicamente situadas e sujeitas a múltiplos condicionamentos”* (Saul e Saul, 2022, p.19). Os autores propõem categorias freireanas fundamentais para a construção de um currículo crítico-emancipatório: diálogo, participação, linguagens, reflexão crítica sobre a prática e transformação.

#### Desfecho Primário:

A pesquisa revelará como as intervenções empresariais no currículo impactarão diretamente a autonomia docente e a formação de professores, evidenciando a redução do protagonismo dos professores e o enfraquecimento da construção coletiva do conhecimento, ao mesmo tempo em que indicará a urgência de resgatar práticas pedagógicas baseadas no diálogo, na escuta e na realidade concreta dos educandos.

#### Tamanho da Amostra no 3º

#### Objetivo da Pesquisa:

##### Objetivo Primário:

Examinar de que forma a prática pedagógica e a autonomia de docentes do Ensino Fundamental - Anos Iniciais - são afetadas pela utilização de materiais apostilados e pela formação de professores desenvolvida por empresas privadas na rede municipal de Santana de Parnaíba.

##### Objetivo Secundário:

1. Analisar de que forma os materiais apostilados e a formação continuada promovida por empresas privadas influenciam a prática pedagógica dos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

**Endereço:** Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello  
**Bairro:** Perdizes **CEP:** 05.015-001  
**UF:** SP **Município:** SÃO PAULO  
**Telefone:** (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 7.801.842

2. Investigar como as intervenções do setor privado afetam a autonomia docente na rede municipal de Santana de Parnaíba.

3. Compreender como os docentes percebem sua autonomia docente diante das orientações curriculares e formativas mediadas por empresas na educação.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### **Riscos:**

Sobre os possíveis riscos apresentados pela pesquisa, é preciso afirmar que a pesquisa apresentará riscos mínimos e, em nenhuma hipótese representa prejuízos à saúde física, psíquica, intelectual, moral, social, espiritual e cultural dos participantes e seguirá as normatizações éticas atendendo as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo artigo 3º da Resolução CNS 510/2016 (BRASIL, 2016). Todavia, percebendo a existência de qualquer constrangimento o entrevistando poderá optar, durante o processo, não responder qualquer questionamento que gere desconforto ou não veja pertinência na exposição assim como poderão desistir de participar do projeto no seu decorrer. Os participantes também têm a garantia de anonimato e privacidade.

##### **Benefícios:**

Esta pesquisa trará benefícios importantes para a educação pública: contribuirá para a construção de políticas educacionais mais críticas e democráticas, fortalecerá a valorização da autonomia docente e dos saberes dos professores, e fomentará o debate sobre os impactos das empresas privadas na prática pedagógica, ampliando a consciência sobre a necessidade de currículos contextualizados e emancipatórios.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo-se concluir que a proposta de pesquisa em tela, possui uma linha metodológica definida, base da qual foi possível auferir conclusões consistentes e válidas presentes nesse relatório final.

**Endereço:** Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello  
**Bairro:** Perdizes **CEP:** 05.015-001  
**UF:** SP **Município:** SÃO PAULO  
**Telefone:** (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br





PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DE SÃO PAULO -  
PUC/SP



Continuação do Parecer: 7.801.842

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentados a contento, conforme as diretrizes e indicações internas do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP campus Monte Alegre.

**Recomendações:**

Recomendamos que o desenvolvimento da pesquisa siga os fundamentos, metodologia, proposições, pressupostos em tela, do modo em que foram apresentados e avaliados por este Comitê de Ética em Pesquisa. Qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-PUC/SP, indicando a parte do protocolo de pesquisa modificada, acompanhada das justificativas.

Também, a pesquisadora deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme indicado pela Res. 466/12:

- a) desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) elaborar e apresentar o relatório final;
- c) apresentar dados solicitados pelo CEP, a qualquer momento;
- d) manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;
- e) encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto;
- f) justificar, perante o CEP, interrupção do projeto.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem Pendências e Lista de Inadequações, portanto, somos de parecer favorável à aprovação e realização do projeto de pesquisa em tela.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa, campus Monte Alegre da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - CEP-PUC/SP, aprova integralmente o parecer oferecido pelo(a) relator(a).

**Endereço:** Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello  
**Bairro:** Perdizes **CEP:** 05.015-001  
**UF:** SP **Município:** SÃO PAULO  
**Telefone:** (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DE SÃO PAULO -  
PUC/SP



Continuação do Parecer: 7.801.842

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2594624.pdf	02/07/2025 16:56:15		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	02/07/2025 16:56:02	GABRIEL RIBEIRO SILVA	Aceito
Outros	oficio.pdf	02/07/2025 16:35:32	GABRIEL RIBEIRO SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	02/07/2025 16:35:14	GABRIEL RIBEIRO SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	02/07/2025 16:35:02	GABRIEL RIBEIRO SILVA	Aceito
Parecer Anterior	parecer.pdf	02/07/2025 16:34:44	GABRIEL RIBEIRO SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_pesquisa.pdf	02/07/2025 16:33:41	GABRIEL RIBEIRO SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO PAULO, 28 de Agosto de 2025

**Assinado por:**  
**Antonio Carlos Alves dos Santos**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello  
**Bairro:** Perdizes **CEP:** 05.015-001  
**UF:** SP **Município:** SAO PAULO  
**Telefone:** (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br